



Joana Costa  
Rodrigues  
Nº 140139010

**As relações interpessoais entre crianças  
em contexto de Creche e de Jardim de  
Infância**

Relatório do Projeto de Investigação  
(Versão definitiva)

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação

Dezembro de 2015

## **Constituição do Júri:**

**Presidente:** Professor Doutor Albérico Afonso Costa Alho

**Arguente:** Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura

**Orientador:** Professor Doutor Augusto Pinheiro

“Reconhecer o desejo da criança é no fundo reconhecê-la como uma pessoa que sente, actua, pensa e deseja” (Gameiro, 2004, p. 152).

## **Agradecimentos**

Este relatório representa o fim de um ciclo enquanto estudante, e o início de uma nova etapa, como educadora de infância. Num percurso de quatro anos não poderia deixar de fazer referência a todos aqueles que me acompanharam e me apoiaram.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, em especial aos meus pais e irmã, pois sem eles seria muito difícil ter conseguido estudar. Foram eles que sempre me apoiaram em todos os momentos difíceis e nunca me deixaram desistir.

Em seguida, agradeço ao Renato por toda a paciência, amor, amizade, apoio e motivação que me deu. Foi nele que descarreguei por diversas vezes o meu *stress*, desânimo e cansaço.

Agradeço a todos os meus amigos, às colegas que se tornaram amigas para a vida, a Ana, a Inês, a Daniela e a Teresa que sempre me acompanharam desde o início da licenciatura, com quem partilhei momentos difíceis mas também de muita felicidade. Têm sido grandes amigas, na realização deste relatório apoiaram-me e nunca me deixaram desistir, foram um grande apoio.

Aos professores que contribuíram para a minha formação, mas essencialmente ao Professor Doutor Augusto Pinheiro, que orientou todo o meu relatório, dando-me motivação, conselhos e apoio fundamentais para o meu trabalho, e também como pessoa e profissional.

Aos educadores de infância que me acolheram nas suas salas e permitiram que eu aplicasse as minhas práticas, assim como as aprendizagens que retirei das suas práticas.

Para terminar, um enorme agradecimento a todas as crianças que me acompanharam neste percurso, pois sem elas não seria possível este estudo. Com elas vivi momentos únicos e muito especiais, fui acarinhada e recebida no seu mundo de braços abertos. Vivenciei momentos que nunca irei esquecer, momentos que me fizeram muito feliz e que marcaram uma grande etapa da minha vida.

A todos, obrigada por tudo!

## **Resumo**

Este Relatório do Projeto de Investigação foi realizado com o objetivo de compreender de uma forma aprofundada as interações entre crianças em contexto de creche e de jardim-de-infância, bem como perceber o papel do educador relativamente a este assunto.

Deste projeto fazem parte experiências vivenciadas nos dois contextos de estágio, em que estive inserida, tanto no de creche como no de jardim-de-infância, assim como estão expostas as minhas intervenções e as práticas dos educadores cooperantes.

A metodologia utilizada neste relatório é de investigação-ação, sendo uma metodologia que pertence à investigação qualitativa, inserindo-se no paradigma interpretativo.

Como ferramentas para a minha investigação, utilizei as notas de campo, a observação participante, as fotografias, os inquéritos por questionário e o sociograma, como procedimentos de recolha e análise da informação.

**Palavras-chave:** Interações, Amizade, Cooperação, Partilha, Conflitos, Creche e Jardim-de-Infância.

## **Abstract**

This Research Project Report was done with the purpose of understanding in a more depth way interaction between children in nursery and kindergarten context, as well as to comprehend the kindergarten teacher role regarding this issue.

In this project are integrated experiences lived in two internship contexts, in which I have been inserted, both in nursery as in kindergarten, as well as are expressed my interventions and the practices of cooperating kindergarten teachers.

The methodology used in this report is Participatory Action Report, a methodology from qualitative research, incorporated in the Interpretivist Paradigm.

As tools to my research, I have used field notes, participant observation, photographs, survey questionnaire, sociometry, as procedures of data collection and analysis.

**Keywords:** Interaction, Friendship, Cooperation, Sharing, Conflicts, Nursery and Kindergarten

## Índice

Agradecimentos .....	4
Resumo .....	5
Abstract .....	6
Introdução.....	10
Capítulo I - Quadro Teórico de Referência .....	14
1. Relações de amizade <i>versus</i> interações furtuitas .....	15
2. A importância das interações entre pares .....	16
2.1. As interações sociais segundo o modelo curricular High/Scope .....	17
2.2. As interações sociais segundo o modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM).....	18
3. A importância dos amigos .....	19
3.1. As primeiras amizades.....	21
4. Quando surge a cooperação entre crianças? .....	23
5. Interações entre rapazes, raparigas e grupos.....	25
6. Interações entre idades diferentes .....	26
7. As interações sociais tendo em conta as características dos contextos de vida da criança.....	27
8. A importância da creche e do jardim-de-infância no desenvolvimento social das crianças .....	29

9. O papel do educador perante as interações das crianças .....	30
Capítulo II – Metodologia do Estudo.....	33
1. Paradigma interpretativo.....	34
2. Investigação Qualitativa .....	36
3. Investigação-Ação .....	37
4. Procedimentos de recolha, de registo e de análise da informação .....	40
4.1. Observação participante .....	41
4.2. Notas de campo .....	42
4.3. Sociograma .....	42
4.4. Registos multimédia – Fotografias.....	43
4.5. Inquérito por questionário.....	44
5. Os contextos educativos .....	45
5.1. Contexto de creche – Instituição A .....	45
5.1.1. Descrição do grupo.....	47
5.1.2. Descrição do espaço e da rotina .....	48
5.2. Contexto de jardim-de-infância – Instituição B .....	49
5.2.1. Descrição do grupo .....	50
5.2.2. Descrição do espaço e da rotina .....	51
6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise da informação .....	53
7. Dispositivos e procedimentos de intervenção.....	54
Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção .....	56



1. Análise das situações observadas no contexto de creche .....	57
2. Intervenção do educador cooperante de creche – Observações da sua prática respeitante às interações entre as crianças .....	60
3. A minha intervenção na creche .....	61
4. Análise das situações observadas no contexto de jardim-de-infância.....	64
5. Intervenção da educadora cooperante de jardim-de-infância – Observações da sua prática respeitante às interações entre as crianças.....	69
6. A minha intervenção no jardim-de-infância .....	72
6.1. Sociograma .....	76
7. Possíveis estratégias a implementar .....	78
Capítulo IV- Considerações Globais .....	79
Referências bibliográficas .....	85
Apêndices .....	88

# Introdução

---

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, surgiu este relatório que foi redigido tendo em conta a investigação que efetuei em dois contextos distintos, de creche e de jardim-de-infância.

Este relatório tem como principal objetivo compreender como se dão as interações entre crianças, quer sejam amigáveis ou interações ocasionais, tendo em consideração as diversas faixas etárias, o sexo, os contextos de vida das crianças e ainda o papel do educador.

A seleção de um tema que me cativasse e que correspondesse aos objetivos e condicionantes que o mesmo poderia trazer, não foi tarefa fácil. Antes de iniciar o primeiro estágio pensei em alguns temas, todos eles muito vagos, de entre os quais destaco a *Expressão Plástica* que me cativava particularmente. No entanto, optei por vivenciar a prática e só posteriormente decidir, conversando também com o Educador Cooperante, com formação e experiência suficiente para me elucidar.

Após terem passado apenas alguns dias, desde que iniciei o estágio, algo que me despertou o interesse foram as relações entre crianças, que observava constantemente em diversos momentos do dia, pois era um grupo de crianças caracterizado como vertical ao incluir crianças dos 10 aos 34 meses. A observação de interações de cooperação e ajuda das crianças mais velhas para com as mais novas, a compreensão entre crianças, foram aspetos que aumentaram a minha curiosidade, pois gostava de ter a capacidade de compreender e interpretar as suas atitudes umas com as outras, daí ter optado pelo tema das *Relações Interpessoais entre Crianças*.

Um outro fator que me conduziu a escolher este tema, foi a dificuldade que as crianças tinham em partilhar. Nos momentos de brincadeira livre ou na realização de atividades, era visível a incapacidade de partilharem, brinquedos, objetos e até mesmo a atenção do adulto, o que conduzia posteriormente a conflitos pessoais, o que também eram uma motivação para mim, no que diz respeito à atitude que o educador deve adotar face a esses conflitos.

Optei por estudar o tema das relações interpessoais entre crianças, pois é um tema que está sempre presente, e também, ao proporcionar atividades de expressão plástica, as relações interpessoais estão inevitavelmente presentes.

Tendo em conta todos os fatores referidos, considero de extrema importância, como futura educadora de infância, aprofundar o modo como agir de forma a proporcionar interações significativas, promovendo as aprendizagens, a cooperação, a partilha e o respeito entre as crianças, pois “o desenvolvimento, na criança, de capacidades de iniciativa e relações sociais, começa na tenra infância, com a formação de fortes vinculações emocionais com os pais e com aqueles que a cuidam.” (Hohmann e Weikart, 1995, p. 571).

As crianças que frequentam a creche estão desde cedo expostas às interações com outras crianças, e estas têm um papel bastante importante no seu desenvolvimento; assim sendo, como futura educadora decidi aprofundar as funções dessas interações.

O grupo de crianças da sala do segundo estágio (em contexto de jardim-de-infância), compreendia crianças entre os 3 e os 6 anos e incluía uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Era um grupo constituído por crianças com idades tão distintas, o que considero favorável, pois permitiu-me verificar o tipo de relação que as crianças desenvolviam entre si, tanto como com a criança com NEE, tendo podido observar a forma como esta se relacionava com as restantes.

Em qualquer interação é importante ter em conta os sentimentos do outro, devendo haver respeito mútuo; cabe por isso ao educador trabalhar esses valores nas crianças para que cresçam com bons exemplos, pois de acordo com Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2005, p. 36), "em contextos adequados, é útil que os adultos alertem as crianças para os seus sentimentos e interesses dos outros".

Tendo em conta as minhas observações no jardim-de-infância, as crianças tinham já os seus pares e grupos com quem passavam a maior parte do tempo, o que não me permitiu verificar como esses pares e grupos se relacionavam na concretização de atividades; por outro lado, a educadora apostava, maioritariamente, em atividades individuais. Então quando tive a oportunidade de intervir, decidi promover atividades em que as crianças pudessem escolher os seus pares e grupos com o objetivo de cooperarem para alcançarem um objetivo comum.

Esta investigação integra-se no paradigma interpretativo, sendo utilizada uma das metodologias da investigação qualitativa, a investigação-ação. Realizei uma investigação onde assumi um papel ativo e onde fiz valer as minhas convicções,

sugerindo as minhas atividades de modo a recolher informações úteis; este estudo teve ainda como objetivo a melhoria das interações entre crianças. Desta forma, tendo em conta o tema deste relatório, enunciei a seguinte questão de investigação-ação: *Que estratégias de intervenção se podem desenvolver para promover e otimizar as relações de afiliação entre as crianças?*

Para responder a esta questão, promovi momentos lúdicos em que as crianças tinham interesse no que estavam a fazer, desfrutavam desses momentos e sentiam-se felizes, ao mesmo tempo que estavam a desenvolver as suas competências sociais.

Com esta questão de investigação-ação, pretendi obter outras respostas daí derivadas, tais como: Dentro das rotinas diárias, como é que o educador pode promover as interações entre as crianças? Como é que o educador deve agir perante situações de conflitos sociais? Que atividades promovem aprendizagens, bem como as relações interpessoais entre pares?

Para me auxiliar a levar a cabo este estudo, utilizei alguns procedimentos de recolha e de análise da informação, tais como a observação participante, as notas de campo, as fotografias, o inquérito por questionário e o sociograma, com o objetivo de entender de uma forma mais clara a temática em estudo.

No que diz respeito à estrutura deste relatório, num primeiro capítulo apresento o quadro teórico de referência, onde exponho diversas conceções de vários autores sobre as interações sociais entre crianças

Num segundo capítulo apresento a metodologia de estudo utilizada nesta investigação, assim como refiro os procedimentos de recolha e análise da informação; faço ainda uma breve caracterização dos dois contextos de estágio em que estive inserida.

Num terceiro capítulo, apresento toda a minha intervenção nos dois contextos de estágio – creche e jardim-de-infância.

Num quarto e último capítulo, apresento as considerações globais do estudo, retirando algumas conclusões deste projeto e faço ainda uma reflexão sobre o que consegui com as minhas intervenções. Refiro por fim as aprendizagens realizadas e as dificuldades com que me deparei.

# Capítulo I - Quadro Teórico de Referência

---

Neste capítulo irei aprofundar aspectos relacionados com as interações entre crianças, na perspectiva de diversos autores, tendo em conta as minhas experiências nos dois contextos de estágio.

Estando a amizade diretamente relacionada com as interações entre crianças, irei distinguir esses dois conceitos, assim como no decorrer deste capítulo faço referência tanto às interações entre crianças como às amizades entre elas.

Uma vez que em cada um dos estágios, os educadores cooperantes adotavam modelos curriculares distintos, faço uma pequena abordagem a esses dois modelos, evidenciando as concepções que cada um deles tem sobre as interações entre crianças. Por último, irei abordar as funções do educador de infância relativamente às interações entre crianças.

## **1. Relações de amizade *versus* interações furtivas**

Segundo Ladd e Coleman in Spodek (2002), para que nasça uma amizade é necessário que antes tenham ocorrido interações entre pares, de forma a darem-se a conhecer um ao outro, para que possam estabelecer uma ligação que eventualmente conduza a uma amizade, ou simplesmente quebrar essa ligação por não haver compatibilidade, ou devido a qualquer outro motivo. Daqui decorre que é importante que as crianças tenham a oportunidade de interagir com vários pares, de modo a serem seletivas nas suas amizades (cf. Ladd e Coleman in Spodek, 2002). Existem diversas características que podem ter influência nas escolhas de amizades feitas pelas crianças, tais como, o sexo ou a idade, mas não é necessário que sejam totalmente semelhantes para que surja uma grande amizade.

Segundo Furman (1982, in Spodek, 2002), o que mais importa numa amizade são os interesses e as características mais relevantes para o par. Para as crianças até aos três anos, o interesse pelo mesmo objeto poderia ser a origem de uma interação frequente, e posteriormente, uma possível amizade.

Parker, (1986, in Ladd e Coleman in Spodek, 2002, p. 137), refere que, apesar das crianças serem frequentemente atraídas pelos pares com quem partilham semelhanças, tal não significa que se tornem amigas, “é também muito claro que as crianças não desenvolvem amizades com todas as crianças que as atraem”. É importante que as crianças se conheçam de uma forma mais profunda, de modo a saberem os seus comportamentos, as suas características pessoais, pois são fatores decisivos para a eventual origem de uma amizade.

A interação é vista por Schaffer (1996, in Arezes e Colaço, 2014, p.113), como “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes”. Hay et al. (2004, in Arezes e Colaço, 2014) afirmam que a interação é um processo que envolve a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa.

Brownell (1986), Eckerman e Whitehead (1999) in Arezes e Colaço (2014) afirmam que os bebés desde muito cedo interagem entre si, através de gestos, sorrisos e vocalizações. As interações entre pares permitem que se desenvolvam diversas

capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando assim as interações cada vez mais complexas (cf. Brownell, 1986, Brownell e Hazen, 1999, Williams, Mastergeorge e Ontai, 2010 in Arezes e Colaço, 2014)

As características individuais de cada criança influenciam a forma como elas interagem com os seus pares, pois existem crianças mais sociáveis e com vontade de interagir e existem crianças que se inibem bastante quando estão na presença de outros, tendo dificuldades de interação (Brownell e Hazen, 1999; Williams et al., 2007 in Arezes e Colaço, 2014). Para Bronson (2000, in Arezes e Colaço, 2014, p. 114), as interações “estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. Desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança e as suas expectativas”.

## **2. A importância das interações entre pares**

Diversos autores têm vindo a referir a importância das interações entre pares nos primeiros anos de vida; segundo Bronson (2000, in Arezes e Colaço, 2014, p. 114), “o período entre os 12 e os 36 meses representa um avanço significativo nas competências de autorregulação da criança”, pois é neste período que as crianças desenvolvem a linguagem, a aprendizagem de regras, a capacidade de influenciar as atividades de outras crianças e comunicar as suas necessidades (cf. Arezes e Colaço, 2014).

Segundo Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2005), as crianças têm um papel fundamental no desenvolvimento social umas das outras, à medida que se distanciam da primeira infância. Como referiu Schwartz (1972, in Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 2005), as crianças que estão próximas de outras crianças no jardim-de-infância não são tão afetadas por algo estranho que aconteça do que se estiverem sós. Putallaz e Gottman (1981, in Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 2005) sugerem que as dificuldades sociais na infância podem ter origem em problemas relativos à vida enquanto adultos, essencialmente em situações que envolvam a interação social.

Piaget (in Kamii, 1973, in Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 2005, p. 45) refere a importância que as crianças têm no desenvolvimento social e cognitivo umas das outras. É entre si que as crianças devem “confrontar as suas convicções com as



daqueles que vêem as coisas de forma diferente”, ou seja, devem ouvir-se umas às outras e colocarem à prova as ideias que têm, de forma a reanalisá-las.

### **2.1. As interações sociais segundo o modelo curricular High/Scope**

O primeiro estágio que realizei foi na valência de creche e estive em contacto com uma prática pedagógica fundada no Modelo Curricular High/Scope.

Este modelo curricular surgiu para a valência do Jardim-de-Infância, tendo sido posteriormente adaptado e reestruturado de modo a dar igualmente resposta à valência da creche. Segundo Hohmann e Weikart (2000, p. 21) o modelo High/Scope fundamenta-se no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget (1969, 1970) e dos seus colaboradores, que consideravam que o desenvolvimento ocorria de forma gradual através de estádios ordenados e sequenciais, em que as crianças “agem sobre” e “interagem com” o mundo construindo assim uma realidade. Tendo em conta esta perspetiva, a criança aprende através da ação, que é designada por uma “aprendizagem na qual as crianças através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 22), ou seja, descobrem através de uma participação ativa em todas as suas aprendizagens.

De acordo com Post e Hohmann (2000), as relações sociais a que as crianças desde cedo estão sujeitas, seja com os seus pares ou com adultos vão refletir-se na forma como lidarão com os outros no futuro. Desta forma, o educador tem um papel fundamental neste campo, devendo promover as relações entre crianças, adotando uma posição de observador e percebendo quais as preferências de cada criança relativamente às outras, e dando oportunidade para que se relacionem com frequência. Ao promoverem estas relações sociais, os educadores “podem ajudar as crianças a formarem relações positivas entre pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade” (idem, 2000, p. 258).

Os educadores têm ainda um papel fundamental quando surgem conflitos; estes conflitos sociais dão-se naturalmente tendo em conta a faixa etária das crianças, e à medida que elas se desenvolvem, vão aprendendo formas de os resolver, pois “com o

apoio dos educadores, as crianças pequenas desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais” (idem, 2000, p. 92).

Em resumo, as crianças têm uma aprendizagem ativa em todas as suas vivências, sendo o educador o principal condutor de tais aprendizagens.

## **2.2. As interações sociais segundo o modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM)**

O segundo estágio que realizei foi na valência de jardim-de-infância, no qual acompanhei uma educadora cuja prática pedagógica, consistia no Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna (MEM).

Célestin Freinet foi o impulsionador do Movimento da Escola Moderna, cujo objetivo principal é toda uma educação em torno das crianças. Para este pedagogo todas as aprendizagens das crianças resultam das tentativas falhadas, refere que “é todavia andando que se aprende a andar; falando que se aprende a falar; pondo ferraduras que se aprende a ferrar” (Freinet, 1975, p. 36). Desta forma, cabe ao educador, conduzir as crianças para novas experiências de modo a que estas se interessem e aprendam algo novo.

O MEM é um modelo curricular cuja pedagogia se baseia na cooperação educativa. Neste modelo tudo é negociado, desde atividades, projetos, tarefas, responsabilidades, entre outros aspetos, tendo sempre em conta os interesses das crianças e as suas necessidades. Resendes e Soares (2002, p. 63) constataam que o que diferencia o MEM de todos os outros modelos curriculares se cinge na “organização, gestão e avaliação cooperadas das quais decorrer o modo como progressivamente se negoceia, institui, gere e avalia com os alunos toda a vida da turma: o espaço, o tempo, os conteúdos das aprendizagens e as relações sociais”, ou seja, todas as decisões passam por todos os elementos pertencentes à equipa de sala e pelo grupo, o que implica o sentido de responsabilidade das crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007, p. 127), os docentes que utilizam o modelo curricular do MEM como orientação para a sua prática pedagógica, concebem a escola como o local onde são desenvolvidos hábitos de cooperação e de solidariedade

de uma vida democrática, onde tanto as crianças como os educadores devem criar condições materiais, afetivas e sociais para que em conjunto consigam criar um ambiente institucional que tenha a capacidade de auxiliar cada indivíduo a “apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (idem).

O modelo do MEM segue um currículo com bases na vida real, sendo essencial que a escola proporcione aprendizagens a nível social, promovendo uma partilha de saberes frequentes, entre a comunidade em geral. Assim, este modelo é caracterizado por incluir crianças de idades variadas, por apoiar a liberdade de expressão das crianças e por dar oportunidades diversificadas às crianças, momentos em que possam brincar, explorar e descobrir (cf. Folque, 1999). Neste modelo curricular, as crianças têm uma voz ativa em todas as tomadas de decisão, em conjunto com o educador, é um modelo curricular onde “a prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo” (idem, p. 8).

Segundo Folque (1999), este modelo apoia as aprendizagens através das interações socioculturais entre adultos e pares, sendo o grupo a principal fonte de aprendizagens e de desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A chave para o sucesso é a comunicação, a negociação e a cooperação. Assim, o papel do educador é o de promover a participação, a cooperação e a cidadania democrática, incentivando e dando oportunidade às crianças para se expressarem e para serem autónomas responsáveis, tudo isto perante um grupo de crianças de idades variadas em que existe uma partilha de conhecimentos e experiências particulares de cada idade (cf. Folque, 1999).

### **3. A importância dos amigos**

Segundo Rubin (1980, p. 15), nem todas as crianças de três anos têm os mesmos interesses pelas amizades, pois em diversas fases do seu desenvolvimento, algumas crianças “podem estar mais interessadas na pintura, na leitura ou até mesmo em sonhar acordadas do que na integração com as outras crianças”. No entanto, para a maior parte das crianças desta faixa etária, as interações com as outras crianças constituem os seus principais interesses, ocupando as amizades “tanto na conduta real como no mundo do pensamento e da fantasia, uma grande porção das horas em que as crianças se

encontram acordadas. São muitas vezes origem dos maiores prazeres e das mais profundas frustrações das crianças” (idem, p. 15).

Segundo Susan Isaacs (in Rubin, 1980), nos primeiros anos de vida da criança, as outras crianças representam uma ameaça e são vistas como rivais perante os adultos que lhe são próximos. No entanto, existem momentos em que só as crianças podem proporcionar entre si, algo que os adultos não conseguem alcançar. Desta forma, as crianças ao interagirem entre si servem-se de funções entre elas para “fornecer oportunidades de aprendizagem de aptidões sociais, facilitar as comparações sociais e apoiar um sentido de pertença ao grupo” (idem, p. 17). As relações entre crianças dão origem a outras aprendizagens, tais como técnicas de interagir com outras, de agir com prudência e de resolver conflitos.

As interações entre crianças fazem com que estas aprendam a confrontar-se com os seus semelhantes e a agir perante cada situação social. As crianças têm uma acentuada tendência para fazerem comparações entre elas e as outras crianças; tal acontece pois “(...) reflectem a humana necessidade universal de se avaliar a si mesmo através de comparações com os outros” (Rubin, 1980, p. 18). Tendo em conta as posições de psicólogos e psiquiatras referidos por Rubin (1980), somos levados a crer que a comparação social é essencial para que cada pessoa adquira a sua identidade pessoal. Segundo Sullivan (in Rubin, 1980), as interações com outras crianças são, por exemplo, a salvação de uma criança bastante mimada para que no seu futuro como adulta consiga lidar com algum conflito social.

No entanto, Rubin (1980) defende que as crianças não necessitam de estar rodeadas de amigos para serem felizes, as suas necessidades devem ser respeitadas, respeitando assim o seu espaço quando preferem estar sozinhas, pois seguramente, a qualidade das amizades é muito mais importante que a sua quantidade. As experiências das crianças com as interações que estabelecem com as outras podem ter resultados relevantes no decorrer do seu desenvolvimento, implicando as suas noções da amizade e do amor enquanto adultos.

### **3.1. As primeiras amizades**

Segundo Rubin (1980), desde muito cedo os bebês brincam lado a lado, podem puxar cabelos ou roupas mas sem interagir diretamente uns com os outros, pois a real interação social só começa a sobressair nos últimos meses do primeiro ano de vida. Quando as crianças atingem os dois anos e meio já têm a capacidade de interagir entre si, demonstrando que já adquiriram as características base das interações entre crianças mais velhas ou adultos. As crianças pequenas conseguem fazer distinção entre as outras que lhes são ou não familiares, “e certos pares de crianças pequenas podem estabelecer padrões distintos de interação que podemos identificar como amizades” (Idem, p. 31).

Tendo em conta o ponto de vista de Rubin (1980), as crianças começam a demonstrar uma significativa socialização perante as outras desde os primeiros meses do segundo ano de vida, a qual se transforma em atos mais complexos no decorrer do segundo ano. É nesta altura que parece que as crianças começam a agir mais genuinamente com as outras; no entanto, quando estão aborrecidas, podem bater ou morder, podendo demonstrar uma grande hostilidade. Estas alterações de comportamento são decididamente interações sociais.

Edward Mueller et al (in Rubin, 1980, p. 33) acreditam que o contato com diversos objetos são um ponto de partida para as ações sociais entre crianças, sendo que “os brinquedos podem facilitar a interação social tanto por chamarem a atenção das crianças para um foco de atenção comum como por exigirem delas coordenação dos seus comportamentos de maneira a que ambas possam utilizar o mesmo brinquedo”. Os observadores têm verificado que os brinquedos fazem com que as crianças não interajam entre si de uma forma direta, pois concentravam-se nesses objetos. Estudos realizados com crianças dos 10 aos 12 meses, mostraram que os brinquedos, apesar de serem uma ferramenta que incentivava o contato entre as crianças, quando não existiam brinquedos por perto, as crianças interagiam mais entre si, “tocavam mais umas nas outras, sorriam e faziam gestos umas para as outras, e duplicavam as ações umas das outras” (Rubin, 1980, p. 35). Desta forma, Rubin afirma que os brinquedos não são essenciais para a socialização entre as crianças, podem facilitar o processo mas estão longe de ser o seu ponto fulcral.

Segundo Mueller (in Rubin, 1980, p. 35), existem intercâmbios sociais, que são definidos como “cadeias de duas ou mais peças de comportamento socialmente dirigido,

com qualquer relação aparente entre si”. De acordo com Rubin, os primeiros intercâmbios sociais entre crianças, provavelmente, indicam compreensão pelas necessidades e sentimentos do outro.

Quando as crianças começam a andar, os intercâmbios sociais que ocorrem entre elas são considerados surpreendentes, pois “requerem simultaneamente interesse mútuo e coordenação precisa de planos e de ações” (Rubin, 1980, p. 37). No entanto, é apenas no decorrer do segundo ano de vida que os intercâmbios sociais se tornam frequentes.

É através dos intercâmbios sociais, que se desenvolvem verdadeiras amizades, sejam eles com ou sem conversação. Segundo Rubenstein e Howes (in Rubin, 1980), as amizades proporcionam um elo de ligação em que as crianças se auxiliam entre si, de modo a adquirirem e aperfeiçoarem as suas habilidades face aos objetos.

Rubin (1980) refere que as amizades entre crianças não estão sempre relacionadas com a familiaridade existente entre elas, pois a partir do momento em que uma criança estabelece contacto com outra, pode criar laços que a façam ter preferência por uma em relação à outra. Deste modo, o fator mais importante na construção de uma amizade entre crianças é “a existência de semelhanças entre o seu nível de desenvolvimento, o seu temperamento, e o seu estilo de comportamento” (idem, p. 43). Assim, como referem Rubenstein e Howes (in Rubin, 1980), tal como os adultos, também as crianças a partir de uma certa idade, começam a relacionar-se mais com outras que partilhem os seus interesses.

Tendo em conta Rubin (1980), as crianças criam com frequência relações sociais com crianças mais velhas, sendo estas relações benéficas para a criança mais nova, pois faz com que desenvolva mais facilmente as suas relações sociais. Estas experiências com crianças mais velhas podem fazer com que o bebé ou a criança se sinta mais seguro para iniciar uma relação social com crianças da sua faixa etária.

#### **4. Quando surge a cooperação entre crianças?**

Enquanto a interação corresponde ao comportamento de um indivíduo e envolve a participação de outro, a cooperação caracteriza-se por algo mais complexo, envolvendo a existência de um objetivo comum (cf. Arezes e Colaço, 2014).

Brownell et al. (2006, in Arezes e Colaço, 2014) afirmam que as crianças de um ano participam em atividades coordenadas, realizando involuntariamente ações semelhantes com outras crianças, independentes das suas ações, mas tendo o mesmo objetivo. É apenas ao longo do segundo ano de vida que as crianças se iniciam em atividades cooperativas, podendo então afirma-se que “o início da cooperação entre crianças se caracteriza por ações executadas por ambas de forma independente mas com um objetivo comum” (Arezes e Colaço, 2014, p. 116).

Aos dois anos de idade, as crianças já são capazes de modificar as suas próprias ações de modo a coincidirem com as ações de outras crianças, tendo assim a capacidade de cooperarem entre pares, uma vez que já estão aptas a adequar o seu comportamento e a influenciar o dos outros de acordo com o que é necessário e mais propício (cf. Eckerman et al., 1989; Williams et al., 2010 in Arezes e Colaço, 2014). Warneken e Tomasello (2007, in Arezes e Colaço, 2014, p. 117) distinguem a ajuda da cooperação, sendo que “ajudar prende-se com a compreensão da criança relativamente a uma ação individual do outro, enquanto que a cooperação baseia-se na existência de um objetivo comum”; apesar da diferença entre estes dois conceitos, eles estão muitas vezes interligados, pois os atos de ajuda originam com frequência os atos de cooperação.

Brownell et al. (2006, in Arezes e Colaço, 2014) afirmam que as crianças com um ano são apenas capazes de cooperar com crianças mais capazes, ou seja, com crianças mais velhas, pois têm dificuldade em agir em conformidade. As crianças mais velhas têm tendência para ajudar as mais novas, oferecendo um maior controle e suporte perante uma dada situação; estas situações também são benéficas para as crianças mais velhas, pois assume uma responsabilidade, o que a torna mais capaz e autónoma. Deste modo, acredita-se que a existência de grupos constituídos verticalmente, ou seja, com idades diferentes, quer em creche, quer no jardim-de-infância oferece inúmeras vantagens para as crianças, “proporcionando-lhes oportunidades de interagir e cooperar com pares tendo estes diferentes idades” (Arezes e Colaço, 2014, p. 117).

A cooperação entre crianças permite o desenvolvimento de outras capacidades, tais como a linguagem, pois as tarefas de cooperação em que as crianças se envolvem proporcionam a comunicação entre elas (Brownell e Kopp, 2007; Warneken e Tomasello, 2007 in Arezes e Colaço, 2014).

Tendo em conta os estudos de Allport (1924) e de Dashiell (1935) (in Arends, 1995) que analisaram o desempenho de indivíduos ao realizarem tarefas sozinhos e na companhia de outros que concretizavam as mesmas tarefas, verificou-se que, em alguns casos, a presença de outros influenciava positivamente o desempenho.

Experiências já realizadas mostram que atividades realizadas em conjunto, em que as pessoas têm de cooperar para atingir um único resultado são mais produtivas do que realizadas individualmente, pois estas têm tendência para se tornarem competitivas. Tendo em consideração o que refere Arends (1995, p. 367), diversos estudos realizados apontam que, quando os indivíduos trabalham em conjunto, de uma forma cooperante, dão-se três acontecimentos:

1. “As relações interdependentes, nas quais a cooperação é reforçada, levam a uma motivação mais forte para completar a tarefa comum”;
2. “O trabalho de grupo desenvolve uma amistosidade considerável entre os membros do grupo”;
3. “A cooperação desenvolve um processo de comunicação amplamente afectivo que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua”.

De acordo com Arends (1995) a cooperação pode beneficiar as crianças menos participativas ou mais novas, pois as crianças mais participativas ou mais velhas podem auxiliá-las, orientá-las e motivá-las. O facto de as crianças serem incentivadas a realizar atividades conjuntamente faz com que adquiram competências de cooperação e de colaboração, que lhes serão úteis ao longo de toda a sua vida.



## **5. Interações entre rapazes, raparigas e grupos**

Segundo Rubin (1980), as crianças que começam a andar e até aos dois anos, quando interagem com outras, fazem-no normalmente em pares, e muito raramente em grupos de três ou mais. Até aos dois anos as crianças não mostram preferências de sexo para as suas brincadeiras, ambos as crianças de ambos os sexos tenham interesse em brincar e brincam com quem for.

A partir dos três/quatro anos, as crianças começam a ter outras preocupações em estarem inseridas num grupo, e apesar de se manterem muito aos pares, gostam de brincar em grupo. É também a partir desta faixa etária que as crianças começam a ter preferência em brincar com outras do mesmo sexo, e por norma tendem a preferir brincar com crianças do seu sexo. No entanto, a brincadeira entre as crianças dos dois sexos deve ser estimulada pelos educadores. Experiências realizadas por Lisa Serbin (in Rubin, 1980) mostraram que as crianças que eram incentivadas e recebiam elogios por brincarem e cooperarem com outras do sexo oposto aumentavam acentuadamente a percentagem de brincadeiras cooperativas entre sexos. Deste modo, cabe ao educador incentivar estas interações e mostrar às crianças que podem e devem brincar e cooperar com outras de sexo oposto. As crianças, ao estarem em constante contato com outras de sexo oposto, são expostas “a uma vasta gama de estilos e de actividades comportamentais, de expandir a sua área de amigos potenciais, e de os ajudar a ter uma visão mais completa das qualidades que são de facto compartilhadas pelos dois sexos” (Rubin, 1980, p. 131).

Ainda através das experiências que Lisa Serbin (in Rubin, 1980) realizou, verificou-se que a barreira entre sexos não é fácil de quebrar, pois quando as crianças deixavam de ser incentivadas voltavam a brincar e cooperar maioritariamente, com crianças do seu próprio sexo.

## **6. Interações entre idades diferentes**

De acordo com Rubin (1980), as interações entre crianças de idades diferentes não substituem as interações entre crianças da mesma idade, mas podem ser benéficas e ajudar nos contatos com crianças da mesma idade. As crianças podem identificar-se com outras que não tenham a mesma idade mas que tenham as mesmas características, por exemplo, uma criança de dois anos mais desenvolvida do que as outras da sua idade pode identificar-se e relacionar-se mais com crianças de três anos, enquanto o contrário também pode acontecer, ou seja, uma criança de três anos mas com um desenvolvimento mais tardio pode identificar-se e relacionar-se mais com crianças de dois anos.

Tendo em conta um estudo realizado por Lois B. Murphy (in Rubin, 1980), as relações entre crianças de idades diferentes podem ser bastante vantajosas, visto que quando têm a mesma idade, normalmente, surge alguma competição nas brincadeiras ou atividades, o que não acontece entre crianças de idades diferentes, pois as mais velhas tendem a colaborar com as mais novas e as mais novas são estimuladas e orientadas pelas mais velhas.

As crianças mais novas têm frequentemente um grande fascínio pelas crianças mais velhas, para além destas fazerem com que elas se desenvolvam mais rapidamente devido ao contato constante, imitam-nas e vêm-nas com grande admiração. Estudos realizados mostraram que crianças de dois anos que têm contacto constante com outras de três e quatro anos têm mais conversas em meio familiar do que as crianças que estejam apenas em contato constante com crianças da sua idade (cf. Rubin, 1980).

Nas salas de atividades em que as crianças têm várias idades, é muito frequente que as crianças mais velhas tentem confortar, entreter e ajudar as crianças mais novas; no entanto, as raparigas parecem ter mais sucesso do que os rapazes neste processo (cf. Rubin, 1980). Em observações realizadas por McGrewas (in Rubin, 1980, p. 153), verificou-se que as raparigas tinham de facto mais capacidades para confortar as crianças mais novas; elas têm tendência para reproduzir o que o adulto lhes diz, frases como “todas as mães voltam depois de tomarem o leite... quando a campainha tocar”. Estas imitações que as crianças fazem do adulto mostram a existência de uma consciência do que irá acalmar as crianças mais novas, tal como as acalma a elas, quando ouvem essas palavras pronunciadas pelo educador; no fundo, as crianças mais

velhas assumem o papel do educador, utilizando também gestos de carinho, tais como abraços, pancadinhas nas costas, segurar a mão. Contudo, não há qualquer dúvida de que os rapazes também têm capacidade para poder consolar e ajudar as crianças mais novas (cf. Rubin, 1980).

Quando as crianças mais velhas tentam ajudar as mais novas explicando algo, estas também têm em atenção a forma como falam, tendem a ter explicações curtas e diretas, para que a criança entenda, ao contrário das explicações que já são capazes de dar quando falam com crianças da sua idade, mais velhas ou com adultos (cf. Rubin, 1980).

Rubin (1980) refere que existem pontos favoráveis mas também pontos desfavoráveis nas relações entre crianças de idades diferentes. Apesar dos pontos favoráveis serem mais relevantes, também existem fatores que podem ser considerados desfavoráveis, tal como nos casos em que possa haver rejeição por parte das crianças ao saberem que tal criança da sua idade se relaciona com outra mais nova, em situações em as crianças mais velhas podem assumir uma posição de posse perante as mais novas, ou também, quando as crianças possam regredir um pouco nos seus comportamentos por se relacionarem com as mais novas, ou ainda quando as mais novas possam querer realizar algo para que ainda não estão preparadas. No entanto, este autor acredita que todos estes perigos são ultrapassados pelas vantagens que prevalecem.

## **7. As interações sociais tendo em conta as características dos contextos de vida da criança**

Estudos realizados por Smith e Connolly (in Rubin, 1980), em que foi observado quer o tempo que era estruturado pela educadora, quer o tempo em que as crianças tinham oportunidade de escolher o que queriam fazer, verificaram que ambos eram vantajosos para as crianças. No tempo estruturado pela educadora, as crianças aumentavam a capacidade de se concentrarem por um período mais longo nas atividades, no tempo de brincadeira livre, as crianças estavam mais preparadas para resolver os conflitos com as outras crianças devido ao contato constante entre si.

Estes investigadores analisaram ainda o impacto do espaço físico e dos recursos colocados à disposição das crianças, no que diz respeito à interação social. Verificaram

que quando o espaço era reduzido até dois metros quadrados por criança, observava-se um aumento da agressividade e um decréscimo das interações sociais (cf. Rubin, 1980).

No que diz respeito aos recursos colocados à disposição das crianças, estes sim, tinham um impacto muito relevante na socialização das crianças. Quando as crianças tinham à sua disposição uma maior variedade de recursos, dispersavam-se mais, por estarem divididas pelos diversos equipamentos, o que fazia com que se gerassem menos conflitos; quando tinham à sua disposição menos recursos, as crianças estavam mais concentradas por grupo, o que gerava mais conflitos (cf. Rubin, 1980).

Segundo as conclusões destes estudos, pode afirmar-se que, por um lado, as atividades planeadas pela educadora fazem com que esta proteja e auxilie a criança; já nos momentos de brincadeira livre, a criança aprende a defender-se e a agir por si só. Verificou-se ainda que a redução de recursos à disposição das brincadeiras das crianças faz com que estas interajam e aprendam a cooperar umas com as outras por terem de os partilhar (cf. Rubin, 1980).

O tipo de cultura a que a criança pertence também influencia em muito a forma como se socializa e interage com os outros. A antropóloga Nancy Graves (in Rubin, 1980), realizou uma comparação entre grupos étnicos polinésios e europeus no que toca à forma como transmitem às crianças questões sociais. A antropóloga refere que a interação da cultura polinésia é “aceitante: as pessoas gostam de interagir em grupos, sem grande selectividade ou ciúme” (Rubin, 1980, p. 167); já no que diz respeito aos europeus, parece que adotam uma posição “rejeitante: as pessoas dão valor à privacidade e à independência” (idem, 1980, p. 167), e nas culturas europeias as interações estão por norma ligadas à junção entre duas pessoas apenas. Estas concepções são construídas não só no ambiente familiar mas também do jardim-de-infância, pela forma como o educador organiza a sua prática. Num jardim-de-infância da Polinésia todas as brincadeiras são direccionadas para a cooperação, incentivando várias crianças a juntarem-se e a auxiliarem-se como um grupo. Num jardim-de-infância dirigido por europeus, a educadora não interfere nas ações da criança, esperando que esta a procure para ajudar, e são com frequência, elogiadas pelo seu desempenho individual. O incentivo para que sejam as outras crianças a auxiliar uma outra na construção de uma casa, por exemplo, é muitas vezes ignorado (cf. Rubin, 1980).

## **8. A importância da creche e do jardim-de-infância no desenvolvimento social das crianças**

Marques (s.d) refere que estudos realizados em crianças que frequentavam o jardim-de-infância apontaram resultados positivos para as mesmas, a nível do desenvolvimento social e emocional, do desenvolvimento cognitivo e até no aumento do Quociente de Inteligência. O trabalho realizado por Schweinhart e Weikart mostrou que a qualidade da educação realizada no jardim-de-infância tem tendência para provocar alterações permanentes na vida futura das crianças (cf. Marques, s.d). A investigação realizada com crianças desfavorecidas mostra que ao frequentarem o jardim-de-infância desenvolvem as suas competências sociais mais rapidamente. Para Bouchard e Wacler (1967, in Marques, s.d, p. 24), esta investigação mostrou que “com o aumento da frequência pré-escolar, as crianças tornam-se mais independentes, mais activas, envolvem-se em mais actividades construtivas e interagem mais frequentemente com os seus colegas”, ou seja, são crianças com mais aptidões para interagirem com os outros.

Mallay (1935, in Marques, s.d) observou algumas crianças ao longo de um ano letivo e verificou que, no final do ano, as relações sociais entre crianças melhoraram significativamente, pois brincavam de uma forma mais construtiva e tinham uma maior capacidade de atenção. Outros estudos realizados por Walsh (1931) mostraram que as crianças que frequentavam o jardim-de-infância eram mais sociáveis, mais independentes e autoconfiantes. (cf. Marques, s.d). Em estudos realizados por Thompson (1944) verificou-se que as crianças que frequentavam o jardim-de-infância tinham mais motivação quando ingressavam o 1º ciclo do ensino básico e no início da adolescência já possuíam expectativas elevadas no que toca ao ensino superior. Assim sendo, Schweinhart e Weikart (1980, in Marques, s.d, p. 25) concluíram que “a educação pré-escolar fornece às crianças uma interacção cognitiva com o seu meio, que de outra forma não teriam possibilidades de experimentar”.

## **9. O papel do educador perante as interações das crianças**

Após ter mencionado diversos estudos sobre as interações sociais e amizades entre crianças, não poderia deixar de referir o papel de alguém que tem um papel fundamental neste campo, pois lida com as crianças diariamente, estabelece uma rotina com as mesmas e tem a função de lhes proporcionar os melhores momentos em que simultaneamente está a introduzir novas aprendizagens e ferramentas para o seu desenvolvimento, e esse alguém é o educador de infância.

Existem diversas dificuldades com que as crianças se podem deparar relativamente às interações com as outras crianças; Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2005, p. 14), referem que no jardim-de-infância algumas crianças não têm controlo sobre os seus impulsos, o que faz com que não sejam “bem sucedidas na rotatividade e na negociação noutras estratégias utilizadas para resolver os conflitos” (idem). Nem todas as crianças agem da mesma forma: algumas não têm experiência de interações e por isso não sabem como agir, outras já têm capacidade sociais mas não se sentem confiantes para as colocar em prática, outras ainda estão bastante apegadas aos adultos e recorrem a estes na maior parte dos casos em que se deparam com outras crianças, outras também não estão aptas para se expressarem, outras por fim não sabem como explicar os seus desejos (cf. Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 2005). Assim sendo, cabe ao educador proporcionar momentos em que as crianças sejam estimuladas a interagir umas com as outras, estando atento às dificuldades que surgem de modo a tentar superá-las.

A maioria das crianças mostra timidez perante as interações com os outros e desta forma cabe ao educador tentar ajudar as crianças a superar essa timidez, apesar de ser uma característica normal e que costuma desaparecer naturalmente ao longo do desenvolvimento da criança. Cada criança é diferente, sendo a forma como se socializam distinta, e o jardim-de-infância é o local mais apropriado para que cada criança crie uma identidade social, ao estar constantemente inserida em grupos (cf. Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 2005). O tempo que passam em grupo vai fazer com que a criança perceba a maior ou menor facilidade que tem para estabelecer relações de proximidade com as outras. Tendo em conta conhecimentos atuais referidos por Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2005), o facto de as crianças preferirem estar e brincar sozinhas não constitui qualquer perigo, desde que

tenham a capacidade de interagir eficazmente com outras crianças, sempre que for necessário.

Para Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2005, p. 18), a personalidade da criança tem bastante influência na forma como ela se dá aos outros quando interagem, o princípio do ciclo recorrente diz que “uma vez que os indivíduos tenham um dado padrão de comportamento, as reações que provocam tendem a levar ao mesmo comportamento”. Assim, se uma criança for meiga, simpática e cativante também receberá respostas positivas e incentivadoras para continuar a agir dessa forma; o contrário também acontece, ou seja, se uma criança for antipática e rude irá com certeza receber respostas desagradáveis. Em consequência desses atos passará a ser rejeitada, o que fará com que a criança fique ainda mais revoltada e intensifique essa antipatia para com os outros.

Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2005), referem que estes padrões de comportamento não são planeados, estão interiorizados e são expostos automaticamente, como um ato inconsciente, e torna-se difícil alterá-los. No entanto, o educador pode ter um papel importante nestas alterações, e quanto mais jovem for a criança mais fácil se torna ajudá-la a resolver as suas dificuldades sociais. O educador deve intervir no momento em que as crianças estão a viver *um ciclo recorrente negativo*, e fazerem-nas ver que esse ciclo não irá ser benéfico para elas, devem tentar que passem para *um ciclo recorrente positivo*, pois será uma forma de se sentirem melhores com elas próprias e com os outros, interagindo com os outros naturalmente e sem medos (cf. Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 2005).

A creche e o jardim-de-infância podem ser frequentados por crianças de culturas diferentes, que têm as suas crenças relativamente às interações sociais; logo, cabe ao educador saber gerir tais diferenças e promover a aproximação de todas as crianças, independentemente da cultura de que provêm (cf. Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 2005). É adequado que faça referência perante o grupo de crianças, que nem todas têm os mesmos hábitos em casa, e que devem ser respeitadas de igual forma, pois o grupo deve criar um espaço agradável para as crianças, um espaço em que se sintam bem e em que se sintam incluídas.

No que diz respeito aos conflitos entre crianças, estes são comuns e deste modo, o educador deve tentar que as crianças resolvam os seus problemas sozinhas, interferindo

sempre que necessário para que não haja nenhum *ciclo recorrente negativo* (cf. Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 2005). Para que o educador saiba quando intervir, deve ser um bom observador e conhecer cada criança individualmente relativamente à resolução de conflitos, e à forma como “afirmam e defendem os seus direitos, e se envolvem de uma forma satisfatória e construtiva no trabalho e nas brincadeiras” (Idem, 2005, p. 22).

O educador deve proporcionar às crianças diversos momentos de convivência umas com as outras, para que se conheçam, tomem decisões sobre as suas brincadeiras ou atividades, com o objetivo de “facilitar experiências produtivas, satisfatórias e interessantes” (idem, 2005, p. 45).

A posição que o educador assume perante a criança, a forma como a trata, como a valoriza, respeita, estimula e encoraja, e os momentos de partilha, justiça e cooperação que proporciona, “constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecem entre si” (OCEPE, 1997, p. 53), pois o educador deve ser o exemplo que as crianças devem seguir, de forma a ser coerente no que lhes transmite.

É importante, no que diz respeito à promoção das interações entre crianças, que o educador lhes dê liberdade de escolha não só nos momentos de brincadeira livre, mas também nos momentos de atividades dirigidas por ele, pois as crianças devem ser estimuladas a realizar atividades em conjunto. Seja em que circunstância for, é desejável que lhes sejam dadas oportunidades de escolherem com quem preferem ficar, pois só assim essas atividades serão importantes para as crianças e só assim elas contribuirão efetivamente para as suas aprendizagens.



# Capítulo II – Metodologia do Estudo<sup>1</sup>

---

Neste capítulo apresento a forma como procedi na investigação, descrevendo a metodologia utilizada, que neste caso foi a investigação-ação. Desta forma, enuncio os princípios do paradigma interpretativo, da investigação qualitativa e da investigação-ação, aspetos estes que estão estreitamente interligados. Indico também quais os procedimentos de recolha e análise da informação, bem como caracterizarei brevemente os dois contextos de estágio.

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi realizado com base nos produtos académicos produzidos para a Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto

## **1. Paradigma interpretativo**

Guba (1990, in Aires, 2011, p. 18) considera o paradigma interpretativo como, “um conjunto de crenças que orientam a acção”. Deste modo, cada paradigma exige atenções específicas por parte do investigador, sendo fundamentais as questões que este formula e as interpretações que faz dos problemas.

Erickson citado por Walsh, Tobin e Graue (in Spodek, 2002, p. 1038) defendia que o termo *interpretativo* é “mais inclusivo que evita, por um lado, as conotações não-quantitativas que o termo «qualitativo» adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao «significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador»”. Uma boa investigação interpretativa requer bastante trabalho por parte do investigador e necessita de vastos períodos de trabalho de campo, e são por norma investigações com uma duração mínima de um ano.

Numa investigação interpretativa é fundamental que o investigador e o sujeito tenham uma boa relação e se deixem envolver nos resultados; é de extrema importância que o investigador esteja atento a todas as ações do sujeito, e não esteja apenas focado em dar resposta às suas questões iniciais. Deste modo, “a investigação interpretativa compele tanto o investigador como o sujeito a encararem-se a si próprios segundo um novo prisma” (idem, 2002, p. 1038); visto que é uma investigação duradoura, é fundamental que sujeito e investigador estejam dispostos a novas descobertas sobre si mesmos.

Assim, as ações diárias são o objeto de estudo para o investigador, ações essas que devem ser naturais, ações habituais do quotidiano, e não ações propositadas, uma vez que “os investigadores interpretativos não estudam comportamentos. Os comportamentos são, por definição, desprovidos de significados.” (Walsh, Tobin e Graue in Spodek, 2002, p. 1039).

A investigação interpretativa é considerada a metodologia mais adequada para a educação de infância, pois revela um enorme potencial em transmitir conhecimentos aos profissionais da educação que sejam bastante úteis e proveitosos, e que se reflitam nas suas prática com as crianças. Assim, “a investigação interpretativa é acessível [...] porque, em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos de investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores” (Walsh, Tobin e Graue in Spodek, 2002, p. 1040).

Os investigadores interpretativos em educação estão despertos para as características das crianças e a forma que estão inseridas numa instituição. Tal como referem Walsh, Tobin e Graue in Spodek, (2002, p. 1040), os investigadores interpretativos

“compreendem as crianças e as salas de actividades [...] através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas – ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar”.

Numa investigação interpretativa existem três momentos fulcrais, sendo eles o trabalho de campo, a interpretação e a avaliação dos resultados.

No que diz respeito ao trabalho de campo, este pode ser feito através da observação, da entrevista ou da análise documental, e tem como objetivo “recolher informação sobre actividades que decorrem em cenários autênticos“ (Walsh, Tobin e Graue in Spodek, 2002, p. 1051).

Relativamente à interpretação, tal como o nome indica é um entendimento daquilo que o investigador observa. Esta interpretação ocorre enquanto o investigador se encontra em trabalho de campo, e pode afirmar-se que a observação e interpretação são duas etapas que se concretizam em simultâneo.

Por fim temos a avaliação dos resultados, em que o sujeito é confrontado com os resultados e interpretações, frutos da investigação. Desta forma, o investigador deve produzir uma narrativa onde exponha o seu estudo de uma forma explícita e sincera, onde justifique as suas crenças e as suas questões. Assim, “um bom trabalho interpretativo convida os leitores a entrarem num diálogo crítico com o investigador e o sujeito da investigação” (Walsh, Tobin e Graue in Spodek, 2002, p. 1057).

## **2. Investigação Qualitativa**

Segundo Guba (1978) e Wolf (1978, in Bogdan e Biklen, 1994, *p. 17*), a investigação qualitativa “é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.”, ou seja, numa investigação deste tipo o investigador insere-se num meio e adapta-se a ele, tendo como objetivo não causar quaisquer alterações no mesmo, obtendo as suas respostas única e exclusivamente através de ações naturais.

Segundo Bogan e Biklen a investigação qualitativa apresenta cinco características diferentes, sendo elas:

1. A naturalista, onde “ (...) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994, *p.47*), sendo que, o investigador está incluído num determinado contexto, com o objetivo de se adaptar ao meio e a tentar realizar a sua investigação com base numa determinada situação;
2. A descritiva, onde “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.” (Bogdan e Biklen, 1994, *p. 48*). Assim, os investigadores fazem a análise das notas de campo, bem como de todas as informações retiradas no contexto, atendendo ao modo como estas foram inseridas ou reproduzidas;
3. O principal ponto de interesse é o processo e não apenas os resultados finais, onde “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (Carmo e Ferreira, 1998, *p. 180*). Atribuem ao processo uma maior utilidade na investigação educacional, ao entender como determinada situação se desenvolve, descuidando o seu término;
4. A análise de forma indutiva, não pretendendo confirmar hipóteses prévias mas sim construí-las ao longo da investigação, na investigação qualitativa os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou

infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50);

5. A significativa, onde os significados são extremamente importantes visto que as experiências vividas pelos sujeitos da investigação têm bastante influência na forma como estes atribuem sentido às suas vidas. Assim, “os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51), apresentando assim, todas as fases do seu estudo aos sujeitos de investigação, verificando assim a compreensão por parte dos mesmos.

De acordo com Bogdan e Biklen, no âmbito da educação, os investigadores qualitativos questionam incessantemente os sujeitos de investigação, com a finalidade de entender o que estes experimentam, como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem.

Segundo Bogdan e Biklen, os académicos categorizam a investigação em dois tipos, fundamental e aplicada, onde se investiga por diversos motivos e para públicos distintos. A investigação fundamental tem como objetivo aumentar o conhecimento de um modo geral, e a investigação aplicada pretende produzir resultados que deem origem a programas aperfeiçoados, bem como a sua implementação. Estes dois tipos de investigação têm como objetivo melhorar a vida dos cidadãos através da realização de mudanças, sendo possível assim uma coexistência de ambas para esse fim, principalmente no que diz respeito às investigações no âmbito da educação, pois é aí que são utilizadas com maior frequência.

### **3. Investigação-Ação**

A investigação-ação é a metodologia utilizada no meu relatório, e tem como principal objetivo a implementação de mudanças a nível social e é uma das vertentes da investigação aplicada, na qual se encontra como uma metodologia da investigação qualitativa. Segundo Fernandes (2006, p. 4), a investigação-ação “orienta-se para melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se

numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão”; desta forma, o educador de infância deve aproveitar esta metodologia de investigação como um meio para melhorar as suas práticas a favor das crianças, devendo estar desperto para as mudanças que favoreçam essa melhoria.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 266), o intuito da investigação-ação é promover uma transformação social credível e dar apoio aos indivíduos envolvidos nessa transformação; assim, “na investigação-ação os investigadores agem como cidadãos que permitem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informação”.

Tendo em conta o que Bogdan e Biklen referem, os investigadores de investigação-ação são exaustivos na busca de materiais de documentação, e têm como intuito denunciar práticas de modo a modificá-las.

Segundo John Dewey (1933, in Sanches, 2005, p. 130), a investigação-ação deve ser utilizada como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem; assim, “a investigação-ação como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas”.

A investigação ação é considerada como uma metodologia de investigação que inclui simultaneamente ação e investigação.

Coutinho et al (2009) sugere que o que caracteriza a investigação-ação, é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, prática e aplicada, que tem como finalidade solucionar problemas observados ou vivenciados.

Nesta metodologia de investigação é visível a participação assídua da comunidade interveniente na problemática em estudo. Assim, é fundamental utilizar práticas, na aquisição de informação, que tenham como objetivo caracterizar esta comunidade e o contexto, e posteriormente, a procura de possíveis mudanças que serão implementadas, “recorrendo aos dados recolhidos, realizam-se folhetos, conferências de imprensa, discursos, pareceres legais, programas de televisão e outro tipo de exposições com o propósito de promover a mudança” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 266).

A recolha de informação por parte dos investigadores pode ser feita de diversas formas. Tendo em conta os objetivos de cada um, podem ser, por exemplo, utilizados blocos de apontamentos, gravador de vídeo, gravador de áudio, esquemas, fotografias, pesquisas documentais, entrevistas e inquéritos.

Tendo em conta alguns autores, tais como Kemmis, McTaggart, Zuber-Skerritt, Cohen e Manion (in Coutinho et al, 2009), as características da investigação-ação são:

- Participativa e colaborativa: “no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa” (Zuber-Skerritt in Coutinho et al, 2009, p. 361), e o investigador insere-se no meio onde decorre a investigação agindo de acordo com o que pretende desenvolver.

- Prática e interventiva: “pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (Coutinho, 2005 in Coutinho et al, 2009, p. 361), e portanto, o investigador age de acordo com o seu projeto, de acordo com o que pretende implementar ou modificar.

- Cíclica: “porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998 in Coutinho et al, 2009, p. 362), e assim, o investigador gere as suas práticas consoante o que vai surgindo de forma a dar um seguimento ao que já tem e o que ainda pretende.

- Crítica: “[...] na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas [...] atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições” (Zuber-Skerritt, 1992 in Coutinho et al, 2009, p. 363), e por isso, os participantes não se adaptam às restrições, expressam-se e mantêm-se ativos nas alterações implementadas.

- Auto avaliativa: “[...] as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al, 2009, p. 363), e assim, o investigador avalia o processo constantemente de forma a perceber se está ou não a agir da melhor forma, tendo em conta os seus objetivos.

Para Zuber-Skerritt (1992) fazer investigação-ação, implica planejar, atuar, observar e refletir criticamente sobre o que se faz no dia-a-dia, com o intuito de introduzir melhorias.

Um processo de investigação-ação não se limita a um único ciclo, pois o intuito desta metodologia é, produzir mudanças nas práticas tendo em vista conseguir melhorias de resultados. Desta forma, “ [...] esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo” (Coutinho et al, 2009, p. 366).

A investigação-ação é uma metodologia com um enorme potencial no que diz respeito à implementação e aperfeiçoamento das práticas educativas, “exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação; favorece e implica o diálogo; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha; valoriza a subjetividade; propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica” (Coutinho et al, 2009, p. 375).

Enunciando os aspetos mais abrangentes e políticos da investigação-ação, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que na investigação ação, os investigadores atuam como cidadãos que têm como intenção influenciar o processo de tomada de decisões através da recolha de informações.

#### **4. Procedimentos de recolha, de registo e de análise da informação**

Segundo Coutinho et al (2009), para se realizar uma boa investigação e obter resultados rigorosos, o investigador deve ter em consideração os recursos que utiliza para os obter, assim como na recolha de informação.

De acordo com Luísa Aires (2011), as técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não interativas.

As técnicas diretas incluem a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida. Já as técnicas indiretas abrangem aos documentos oficiais: registos,



documentos internos, estatutos e registos pessoais e aos documentos: diários, cartas, autobiografias, entre outros. Desta forma, é muito importante que o investigador selecione a técnica mais adequada ao seu trabalho, pois “a seleção de técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p. 24).

Relativamente aos procedimentos de recolha e tratamento de informação, no decorrer desta investigação, foram utilizados os seguintes procedimentos:

#### **4.1. Observação participante**

A observação baseia-se na recolha de informação, num processo progressivo, através do contacto direto em situações específicas. A observação pode ser realizada cientificamente ou de uma forma espontânea, a primeira distingue-se desta “pelo seu carácter intencional e sistemático (Adler e Adler, 1994) e permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objetivo” (Aires, 2011, p.25).

Luísa Aires (2011) afirma que a observação participante pode ser uma importante ferramenta de investigação social e que se caracteriza essencialmente por ser espontânea, ou seja, o observador não manipula nem estimula os sujeitos.

Nos dois contextos de estágio em que estive inserida, sempre fui muito observadora, pois essas observações eram tão importantes para a minha investigação como para a minha aprendizagem enquanto futura educadora de infância, queria aprender e questionava diversas vezes os educadores relativamente às suas práticas. Adotei uma postura de observadora participante em que estava inserida em todos os momentos da rotina das crianças, o que fez com que retirasse imensas vantagens para a minha investigação.

## **4.2. Notas de campo**

As notas de campo caracterizam-se por serem um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo baseiam-se em descrições detalhadas de tudo o que é observado pelo investigador, para que este possa criar estratégias, tirar conclusões ou palpites de forma a agir de acordo com as mesmas, sendo ferramentas muito úteis numa investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), nos estudos de observação participante, todas as informações recolhidas durante o estudo são consideradas notas de campo.

Tive alguma dificuldade em realizar as minhas notas de campo, principalmente na creche, pois não tinha sempre o bloco comigo e não queria interromper as minhas vivências com as crianças, ou seja, as notas de campo que aqui apresento eram escritas ao final do dia. No entanto, essas notas de campo foram muito úteis para a realização desta investigação.

## **4.3. Sociograma**

O sociograma designa-se por ser uma ferramenta que possibilita a compreensão das relações das pessoas que pertencem a um grupo ou a compreensão das relações existentes entre grupos. Esta técnica, criada por Jacob Levi Moreno (1889-1974), teve como principal objeto de estudo os relacionamentos de membros pertencentes a grupos sociais, a partir da observação das atrações e rejeições manifestados no seio de um grupo.

De acordo com Moreno (in Galuber, 2007, p. 67), o universo social não é visível, podendo apenas ser exibido através de representações gráficas. Estas são apresentadas através de sociogramas, que se designam por serem

“representações gráficas das relações existentes em um grupo de indivíduos e, mais do que um método de apresentação, os sociogramas constituem um método de exploração, uma vez que possibilita a identificação de fatos sociométricos e a análise estrutural de uma comunidade”.

Desta forma, a sociografia pode ser uma ferramenta bastante útil para dar a conhecer a sociabilidade de um grupo.

Os sociogramas são muito úteis, embora sejam trabalhosos, e se forem bem construídos tornam-se numa ferramenta essencial para caracterizar e perceber como se constituem as relações, dos membros de um grupo; assim, para Moreno (in Galuber, 2007, p.69) “um sociograma é considerado bom quando é legível. Para tal, a quantidade de linhas que se cruzam deve ser reduzida ao mínimo. Quanto menos o número destas linhas, tanto melhor será o sociograma”. Segundo o mesmo autor, após se ter feito o levantamento sociográfico através de uma tabela, deve iniciar-se o sociograma pelas pessoas mais escolhidas, devem ser “colocadas nas suas formações naturais – três pessoas em um triângulo, quatro em um quadrado, cinco em um pentágono etc, bem separadas no papel. A existência de subgrupos deve ser observável no desenho” (Galuber, 2007, p. 69).

Optei por realizar um levantamento sociográfico unicamente com as crianças do jardim-de-infância, pois no contexto de creche as crianças eram demasiado jovens e algumas ainda não falavam. As perguntas efetuadas às crianças foram:

1. Se viesses para aqui, para esta mesa, fazer um desenho com um menino ou uma menina da tua sala, quem escolhias?

2. E quem mais?

Estas questões foram colocadas às crianças individualmente, tendo eu conduzido cada uma delas para uma sala vazia, para evitar influências por parte das outras crianças que pudessem ser ouvidas ou vistas pelas crianças entrevistadas.

#### **4.4. Registos multimédia – Fotografias**

A fotografia é uma ferramenta muito utilizada na investigação qualitativa, porque na realidade as fotos são bastante úteis fornecendo-nos “fortes dados descritivos, [sendo] muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e [sendo] frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 183).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as fotografias que podem ser utilizadas em investigação educacional qualitativa podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas em que o investigador produziu. De acordo

com os mesmos autores, a utilização de fotografias é mais comum quando o investigador realiza uma observação participante, pois “nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 189).

As fotografias são uma forma de recolha de informação onde é visível o que o investigador pretende transmitir, é uma forma mais clara de demonstrar as suas vivências. A partir destas fotografias, o investigador tem de realizar um esforço para as interpretar e intervir tendo em conta as suas interpretações, e por vezes existem pormenores que o investigador só consegue identificar através da observação e análise das fotografias.

As fotografias foram-me bastante úteis, foram um complemento das minhas observações e notas de campo, principalmente no contexto de creche, pois consegui fotografar momentos muito interessantes para a minha investigação, o que no jardim-de-infância não tive tanta facilidade. A instituição onde realizei o estágio em jardim-de-infância não permitia que as estagiárias fotografassem as crianças, as fotografias que tenho deste contexto foram fornecidas pela educadora e algumas que me foram permitidas tirar. Conversei com a educadora para que pudesse enviar uma autorização às famílias das crianças, mas tal não foi possível, pois eram as regras da instituição.

#### **4.5. Inquérito por questionário**

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 123), o inquérito caracteriza-se por ser um processo de “recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados”, ou seja, trata-se de uma ferramenta utilizada quando se tenta descobrir algo de uma forma sistemática.

Quando se realiza um inquérito, é importante ter em conta o grau de diretividade das questões e a presença ou ausência do investigador (cf. Carmo e Ferreira, 1998).

O inquérito por questionário que realizei, foi enviado aos educadores via e-mail e devolvido pelo mesmo meio, e tinha como objetivo “colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (Carmo e Ferreira, 1998, p.138). As respostas dos educadores

cooperantes prestaram-se à análise das suas concepções relativamente às interações entre crianças, e permitiram igualmente fazer um paralelo entre as suas concepções e as suas práticas. Eis as três questões que elaborei:

1. Qual a posição na sua orientação pedagógica da partilha e da colaboração entre crianças?
2. De que forma gere habitualmente os conflitos entre crianças?
3. Que critérios utiliza para a constituição de pequenos grupos?

Após ter as respostas dadas pelos educadores aos inquéritos por questionário, procedi então à análise do seu conteúdo.

## **5. Os contextos educativos<sup>2</sup>**

Neste ponto faço uma breve caracterização dos contextos de estágio em que estive inserida; foram dois contextos distintos com crianças de idades diferentes e com características e necessidades igualmente diferentes. É importante referir cada um deles tendo em conta as práticas dos educadores e cada um dos dois grupos de crianças.

### **5.1. Contexto de creche – Instituição A**

A instituição A é uma entidade de Utilidade Pública inerente ao seu estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), onde os seus colaboradores se destacam pela qualidade de trabalho, o rigor da metodologia e a transparência de processos, sendo que todos os serviços prestados têm como principal foco o interesse e bem-estar das crianças e jovens.

Esta é uma instituição de cariz aberto à comunidade e tem como principal objetivo dar resposta às necessidades das famílias, através de uma rede de parcerias nacionais ou transnacionais. O conceito que predomina é “*Cuidar com Valores*” e tem como valores a Solidariedade, o Respeito, a Confiança, a Relação, a Qualidade e a Criatividade.

A creche A foi o local onde eu realizei o meu estágio ao longo de dez semanas e esta instituição oferece uma resposta social ao nível da Creche, Jardim de Infância e CATL

---

<sup>2</sup> Este tópico foi realizado com base nos produtos académicos produzidos para a Unidade Curricular Estágio em Creche e Estágio em Jardim-de-Infância

(Centro de Atividades de Tempos Livres). Esta é uma pequena instituição e com diversas dificuldades financeiras, onde a maioria dos materiais de que dispõem as crianças são doados. A instituição tem apenas uma sala destinada a cada uma das valências acima referidas. Deste modo, conta com uma sala de Creche, que inclui crianças dos 12 aos 36 meses em regime vertical. Tem uma capacidade para 18 crianças, embora no período de estágio fosse frequentada apenas por 13.

Da equipa pedagógica da sala fazem parte um Educador de Infância, uma auxiliar de educação que se encontrava de baixa, uma ajudante de ação educativa, uma ajudante de ação educativa polivalente afeta à Creche, e ainda uma colaboradora em regime de voluntariado.

A sala de Jardim de Infância tem uma capacidade para 25 crianças em regime vertical, mas se existir uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) esta equivale a duas vagas preenchidas na sala, todo este procedimento depende do grau de NEE. A equipa pedagógica da sala é constituída por uma Educadora de Infância, que assume também o cargo de Diretora Pedagógica da instituição, uma ajudante de ação educativa e uma colaboradora estagiária de um curso de formação profissional do centro de emprego.

O CATL é frequentado por 30 crianças do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, sendo que só podem estar 15 de cada vez, e por isso o grupo está dividido em dois, metade no período da manhã e a outra metade no período da tarde, só se reunindo à hora do almoço. Este espaço é gerido por uma animadora cultural e por uma auxiliar de educação.

Relativamente ao horário de funcionamento, esta instituição funciona das 7.00h até às 20.00h.

No que diz respeito ao Projeto Pedagógico de sala, não tive acesso ao mesmo, pois o Educador Cooperante ainda não o tinha terminado.

### **5.1.1. Descrição do grupo**

Uma vez que não tive acesso ao Projeto Pedagógico da sala, a descrição que faço do grupo é baseada nas minhas observações e na informação fornecida pelo educador cooperante. O grupo que acompanhei ao longo das dez semanas era composto por 13 crianças, 8 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 34 meses.

Todas as crianças tinham como língua materna o português e a maior parte das suas famílias tinham profissões de baixo rendimento. O dia em que iniciei o estágio coincidiu com o início do período de adaptação de uma nova criança na sala; por outro lado, tive ainda possibilidade de presenciar mais três adaptações no decorrer do estágio, e considero que foi bastante importante para a minha aprendizagem presenciá-las. Cada uma das adaptações foi única: as crianças tinham idades diferentes e foram processos que decorreram gradualmente com a participação das famílias, tendo em conta as características e as necessidades de cada criança.

Relativamente às características do grupo, considero que era um grupo muito simpático, afetuoso, inteligente e interessado em realizar novas experiências. Estas crianças eram muito ativas, tinham algumas dificuldades em cumprir regras, o que penso ser natural nesta faixa etária

As crianças tinham muitas dificuldades em partilhar os objetos, o que gerava com frequência alguns conflitos, por vezes difíceis de resolver. Simultaneamente, verifiquei que existiam muitos atos de carinho entre as crianças, um espírito de entreaajuda, compreensão e empatia perante as dificuldades de cada uma.

Visto tratar-se de um grupo vertical, eram bastante distintos os níveis de desenvolvimento de cada uma das crianças, e penso que o convívio entre elas é vantajoso para todas, pois as crianças mais velhas ajudavam as mais novas e as mais novas viam as mais velhas como exemplo.

As crianças deste grupo, principalmente as mais velhas, eram bastante autónomas, tinham iniciativa quando se aproximava algum momento da rotina diária e quando algum desses momentos se modificava por algum motivo, notavam essas alterações colocando questões relativamente a essas mudanças. Estas crianças ainda necessitavam

de algum apoio para concretizar determinadas tarefas, como é esperado nesta idade, principalmente as crianças mais jovens e as que frequentavam a instituição há relativamente pouco tempo.

### **5.1.2. Descrição do espaço e da rotina**

Tendo em conta as conversas mantidas entre mim e o educador cooperante, os espaços da sala estão organizados de acordo com as características, necessidades e o desenvolvimento das competências das crianças. Esta organização não é permanente, é flexível, de modo a responder à evolução e ao desenvolvimento das crianças, no decorrer do ano letivo.

A sala de creche não tem áreas específicas delimitadas, estando no entanto dividida em algumas áreas de interesse, tais como a área do faz de conta, a área da biblioteca e a área das construções. Cada uma destas áreas estava equipada com materiais que permitem às crianças explorar de diversas formas e interagir sozinhos ou em conjunto.

É importante referir que a grande maioria dos materiais presentes na sala são doados, o que limita bastante a escolha dos mais adequados às intencionalidades da sua utilização. Esta é uma instituição com diversas dificuldades financeiras, sendo extremamente difícil adquirir outros que sejam novos. Isto não significa que as crianças deixam de ter materiais adequados à faixa etária, bem como penso que não prejudica em nada o seu desenvolvimento, uma vez que existem objetos com intencionalidades educativas, pois são didáticos e coloridos, tendo em conta a segurança, resistência e durabilidade.

Relativamente à apropriação dos espaços pelas crianças, nos momentos de brincadeira livre dispõem-se pela sala como bem entendem, consoante os seus interesses.

As rotinas ditam o percurso diário do grupo de crianças, e como tal, na sala de creche são cumpridas de forma flexível e tendo em conta as características individuais e de grupo. Apesar de estar estabelecida uma rotina diária, a mesma é modificável quando é necessário que o seja. As rotinas dão a possibilidade à criança de prever o que vai acontecer, transmitindo-lhe assim uma maior segurança e estabilidade.

Cada momento da rotina foi pensado e estruturado pelo educador de modo a proporcionar às crianças segurança e o máximo de benefícios que promovam o seu



saudável e agradável desenvolvimento. Esses momentos são sempre acompanhados pela presença de pelo menos um adulto e visto que o educador não está sempre presente, tendo em conta o seu horário, é importante sublinhar a intervenção dos outros profissionais que acompanham as crianças. Desta forma, como esta é uma instituição relativamente pequena, as crianças conhecem todas as profissionais e têm uma relação muito próxima com todas elas, o que torna o ambiente mais acolhedor.

No que diz respeito à prática do educador cooperante, este trabalha em função da criança, com o objetivo de desenvolver determinadas competências e de lhes proporcionar experiências significativas, em que experimentem novas sensações, vivam novos desafios e realidades. Estas experiências são flexíveis e respondem aos interesses das crianças, podem ser reformuladas e/ou reorganizadas e, muitas vezes, surgem da espontaneidade das crianças. São momentos em que as crianças são expostas a novos materiais e experiências, onde exploram tudo o que as rodeia ao mais ínfimo pormenor, adquirindo assim diversas aprendizagens. São momentos em que o educador se dedica a observar as capacidades, dificuldades ou necessidades de cada criança.

No decorrer deste estágio verifiquei que a relação pedagógica da sala se baseia numa perspetiva de *educuidar*, tendo em conta que acima de tudo, cuidam respeitando as necessidades das crianças, assim como as suas características. Educar sem prestar cuidados de proteção, ou prestar cuidados de proteção sem educar torna-se incompatível, uma vez que educar e cuidar são ações estreitamente relacionadas, onde uma fundamenta a outra.

## **5.2. Contexto de jardim-de-infância – Instituição B**

A instituição B é uma instituição particular e com fins lucrativos, com suporte jurídico, ensino particular e cooperativo, que abriu as suas portas às crianças e aos pais em 2006. Este foi um projeto pensado em 2001 e tinha como objetivo proporcionar às crianças um espaço amplo no exterior, arborizado, com um espaço físico e arquitetónico inovador e que integrasse ainda, espaços interiores de acordo com as valências a implementar e estruturas de apoio.

Esta instituição tem a funcionar duas salas de Creche, três salas de Jardim de Infância, quatro salas de 1º Ciclo do Ensino Básico (cada uma delas pertence a cada ano de escolaridade) e uma sala de CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres).

A valência de Creche inclui uma sala com crianças compreendidas entre os 1-2 anos e outra que inclui crianças entre os 2-3 anos, sendo que na sua totalidade estavam inseridas 18 crianças nesta valência. As salas de Jardim de Infância incluem crianças entre os 3 e os 6 anos e na totalidade estavam inseridas 70 crianças nesta valência, a valência do 1º Ciclo do Ensino Básico abarca crianças a partir dos 6 anos e na sua totalidade estavam inseridas 85 crianças, por último, o CATL é frequentado por crianças do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, e neste estavam inseridas 85 crianças na totalidade.

Nesta instituição, a Equipa Educativa realiza reuniões uma vez por semana, de modo a partilharem informações e resolverem questões de cada uma das valências.

Segundo a informação fornecida pela educadora cooperante, a Equipa Pedagógica da sala B também se reúne para resolver questões relacionadas com as crianças e com o trabalho realizado com elas, com o objetivo de aperfeiçoarem sempre as suas práticas a favor das crianças.

O horário de funcionamento da instituição B é entre as 7.30h e as 19.00h.

### **5.2.1. Descrição do grupo**

A sala onde realizei o estágio em jardim-de-infância era frequentada por 23 crianças, 13 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Todas as crianças tinham como língua materna o português e as suas famílias pertenciam à classe média, com profissões de alto rendimento.

Dentro deste grupo, uma das crianças tinha Necessidades Educativas Especiais, tinha um deficit auditivo e apesar de ter aparelhos cocleares que permitiam que ela ouvisse, falava muito pouco, comunicava maioritariamente através de gestos e de alguns sons. Esta criança era acompanhada semanalmente por uma educadora de ensino especial e por uma terapeuta da fala, mas participava em todas as atividades propostas pela educadora, tal como as outras crianças.

Este grupo de crianças é caracterizado por ser autónomo, carinhoso, empenhado e muito curioso. Era um grupo muito participativo, comunicativo e bastante interessado em adquirir novas aprendizagens e em realizar novas experiências.

Penso que o facto deste ser um grupo constituído verticalmente, composto por crianças de idades diferentes e com desenvolvimentos tão distintos, era uma mais-valia para todos, pois é importante que as crianças tenham consciência de que não são todas iguais, que têm características e idades diferentes, o que faz com que umas sejam mais desenvolvidas que outras. A entreajuda era visível e todas as crianças se relacionavam umas com as outras, havendo uma grande proximidade entre crianças de 3 anos com crianças de 6 anos, e era como se a mais velha fosse responsável pela mais nova, expressando um sentimento de proteção.

As interações entre crianças eram saudáveis, e tive oportunidade de presenciar momentos muito interessantes de cooperação, partilha, carinho e compreensão pelo outro. Assisti também a diversos momentos de conflito entre crianças, o que é característico desta faixa etária, momentos esses que muitas vezes eram resolvidos pelos adultos.

### **5.2.2. Descrição do espaço e da rotina**

A sala B caracteriza-se por ser agradável para se estar e trabalhar, era confortável e acolhedora. É uma sala ampla, suficientemente grande para vinte e três crianças, espaçosa e com muita luz, visto que possui uma parede só com janelas.

No que diz respeito às intencionalidades educativas, de acordo com a educadora cooperante, a sala está organizada de modo a promover a autonomia, a liberdade de escolha dos materiais e objetos por parte das crianças. A organização da sala já tinha sido alterada no decorrer daquele ano letivo, devido à chegada de novos materiais.

Segundo a educadora cooperante os espaços da sala B estão organizados tendo em conta as características, necessidades e o desenvolvimento das competências das crianças.

Relativamente à disposição do material, considero de máxima importância referir que se encontra ao alcance das crianças, promovendo assim a autonomia do grupo.

A sala B estava organizada e composta por áreas de atividades, de acordo com as áreas de conteúdo do modelo pedagógico MEM, sendo estas: a área do faz de conta, a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área das construções, a área dos jogos, a área da escrita, a área das ciências e experiências e por fim, a área polivalente.

Os materiais que existiam nas diferentes áreas estavam ao alcance das crianças, facilitando a sua autonomia e estavam identificados pelas próprias crianças, com imitação do código escrito pelo adulto, com a intencionalidade de promover a emergência das competências de literacia.

Os objetos e materiais estavam todos arrumados de modo a ficarem ao alcance das crianças, e tinham sido escolhidos segundo uma intencionalidade educativa. Os materiais tinham sido escolhidos de acordo com as seguintes intencionalidades: segurança, resistência, durabilidade, diversidade e adequação à faixa etária, de modo a proporcionar novas explorações e aprendizagens às crianças.

Nos momentos de brincadeira, cada criança era livre de escolher e brincar na área que queria o que facilitava a apropriação dos espaços por parte das crianças.

Segundo a educadora cooperante, a rotina da Sala B tinha sido organizada tendo em conta as necessidades individuais e do grupo, assim como respeitava os ritmos diferentes de cada criança.

Os horários da instituição B são organizados a cada ano letivo, para que ao longo do ano seja sempre a mesma auxiliar a receber as crianças e sempre a mesma a entregar as crianças às famílias, de modo a transmitir consistência e segurança às mesmas.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2014/2015) da sala B, a rotina é consistente e flexível. Consistente porque, diariamente, a equipa da sala tenta que tenha a mesma sequência de modo a transmitir às crianças segurança e estabilidade, e flexível porque a duração de cada atividade depende do interesse e das necessidades das crianças.

A rotina da sala B está organizada de acordo com a distribuição das atividades no tempo que o MEM privilegia, em que, normalmente, da parte da manhã são realizadas atividades e projetos, sendo que a parte da tarde é destinada a brincadeiras livres e momentos de comunicação.

Apesar de estar estabelecida uma rotina diária, a mesma é flexível quando é necessário que o seja, pois as rotinas devem ser previsíveis para as crianças de modo a transmitir segurança, mas ao mesmo tempo flexíveis.

Tendo em conta que as rotinas transmitem segurança às crianças, estes períodos devem possibilitar-lhes atividades distintas, respeitando os interesses e necessidades das mesmas, assim como ajudá-las a compreender e distinguir os diferentes momentos do dia-a-dia no Jardim de Infância. Esta aquisição permite-lhes prever e antecipar o momento seguinte, ajudando-as a localizarem-se no tempo.

## **6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise da informação**

Tendo em conta que os recursos utilizados pelo investigador definem a qualidade de uma investigação, pois os resultados rigorosos dependem dos recursos utilizados, também os dispositivos, métodos e procedimentos que utiliza para analisar toda a informação que recolheu são relevantes para definir a qualidade da mesma, visto que “a análise da informação constitui um aspecto-chave e também problemático do processo de investigação” (Aires, 2011, p. 43).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a análise de dados é o processo sistemático de busca e de organização de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que são armazenados no decorrer da investigação, com o objetivo de aumentar e clarificar a sua compreensão.

Tendo em conta Sanches (2005, p. 138), da “análise compreensiva da ‘situação real’, cotejada com toda a informação teórica sobre a/s problemática/s alvo, vão sair as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, para chegar à ‘situação desejável’”, ou seja, as observações realizadas pelo investigador, complementadas com as suas pesquisas teóricas vão despertá-lo para a intervenção mais apropriada.

O método que adotei para proceder à análise da informação recolhida baseou-se na organização de todas as notas de campo e de outras informações que retirei dos estágios, relevantes para a temática em estudo. Visto que um dos procedimentos de recolha e tratamento de informação que decidi utilizar foi o inquérito por questionário, após ter as respostas dos educadores cooperantes, analisei-as e comparei-as com as práticas

aplicadas por ambos e por mim registadas em notas de campo, ao longo do meu percurso em cada um dos estágios.

A análise de conteúdo das respostas dos educadores ao questionário teve um caráter semântico, não categorial, e em que a unidade da análise tem uma geometria variável, ou seja, poderá ser uma simples palavra, uma frase ou um conjunto de frases. No fundo, a intencionalidade é a procura de sentidos que emergem das unidades de sentido.

Uma vez que outro dos procedimentos de recolha e de análise de informação por mim selecionado foi o sociograma, realizei-o com as crianças com o objetivo de comparar as suas respostas com a informação fornecida pela educadora e também com as minhas próprias observações.

Os critérios que tive em conta na análise do sociograma foram: as crianças mais e menos escolhidas; as escolhas recíprocas e não recíprocas; as crianças que não foram escolhidas por ninguém e as escolhas entre géneros.

Para terminar, expus as interpretações referentes às minhas observações e intervenções nos contextos dos estágios, e mobilizei aspetos do quadro teórico de referência para tentar informar e fundamentar essas mesmas interpretações.

## **7. Dispositivos e procedimentos de intervenção**

Enquanto observadora participante, que fui em cada um dos contextos de estágio, a minha intervenção perante as crianças era frequente, visto que participava em todos os momentos da sua rotina diária. Desta forma, eu estava constantemente atenta a todas as interações entre crianças e sempre que ocorriam eu observava-as atentamente de modo a retirar delas o melhor proveito, e também proporcionava diversas interações. A minha intervenção consistia em incentivar as crianças a brincarem umas com as outras, a partilharem os brinquedos e os objetos expostos na sala, a auxiliarem-se em atos como arrumar, vestirem o bibe, calçarem-se, dar a refeição, entre outros momentos de intervenção.

Estas intervenções foram realizadas em ambos os estágios, e apesar de na creche ter sido um pouco diferente por haver crianças muito jovens, consegui intervir da mesma forma pois incentivava as crianças mais velhas a ajudarem e a partilharem experiências

com as mais novas. Nos dois contextos realizei atividades que tinham como objetivos a partilha dos materiais e dos espaços, a cooperação e a tomada de decisões em conjunto.

No contexto de estágio em jardim-de-infância, realizei um levantamento sociográfico e tracei o respetivo sociograma com o objetivo de verificar as preferências de cada criança relativamente a todas as outras crianças da sala.

## Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção

---

Este é o capítulo onde refiro toda a minha intervenção perante esta investigação, em cada um dos contextos de estágio. Analiso toda a minha intervenção, tendo em conta o tema da investigação, de modo a relacioná-la com o quadro teórico de referência presente no capítulo I deste relatório.

O tema desta investigação baseia-se nas interações entre crianças, onde me propus a compreender as suas interações tendo em conta diversos fatores, e estruturei a questão de investigação-ação da seguinte forma: *Que estratégias de intervenção se podem desenvolver para promover e otimizar as relações de afiliação entre as crianças?* Esta questão serviu para me guiar na minha intervenção tanto na creche como no jardim-de-infância, pois as interações sociais são muito importantes para o desenvolvimento das crianças e o educador tem um papel importante nesse campo.

De modo a apresentar e interpretar as intervenções relativamente às práticas pedagógicas e à minha intervenção, é necessário descrever e interpretar as situações observadas relativas ao tema em estudo, o que passarei a apresentar. Realizei diversos agrupamentos de descrições de situações similares a que se seguem as respetivas interpretações.



## **1. Análise das situações observadas no contexto de creche**

Quando iniciei primeiro estágio em contexto de creche ainda não sabia qual o tema que iria estudar. Desde o início e no decorrer do estágio, a forma como as crianças se relacionavam entre si foi algo que me fascinou, e considero ter tido bastante influência o facto de ser um grupo de crianças com idades tão distantes, o que influencia a forma como interagem.

Passo então a descrever um primeiro grupo de situações que observei antes e após ter escolhido este tema.

**Situação 1:** Estavam duas meninas, a L (mais velha) e a M (mais nova), a M estava constantemente a descalçar o sapato, e por cada vez que esta tirava o sapato, a L ia de imediato calçá-la (Notas de campo, 24 de Outubro de 2014).

**Situação 2:** Durante o almoço, a L (mais velha) já tinha terminado a sua sopa e foi ajudar a LE (mais nova) a comer, dando-lhe a sopa à boca (Notas de campo, 10 de Novembro de 2014).

**Situação 3:** Num momento de brincadeira livre, a criança G (mais nova) tinha uma chucha que estava pendurada na roupa, e sempre que esta caía da sua boca, a criança L (mais velha) ia de imediato colocar a chucha na boca da criança G (Notas de campo, 12 de Novembro de 2014).

Estas três situações despertaram o meu interesse e ajudaram-me a decidir o tema do meu relatório, pois foi muito interessante ver que crianças tão jovens tinham a consciência que estavam na presença de crianças ainda mais jovens do que elas e tinham a preocupação de as ajudar. De acordo com Rubin (1980), estas interações entre crianças de idades diferentes são muito importantes e benéficas, pois as mais velhas assumem um papel de responsabilidade perante as mais novas e as mais novas sentem-se seguras, tal como referi no capítulo I deste relatório.

De seguida, descrevo e analiso quatro outras situações igualmente relevantes para o meu estudo.

**Situação 4:** As crianças iam realizar uma atividade em que tinham de pintar uma superfície em grupos de pares, foi dada a possibilidade às crianças para que estas

escolhessem o seu par. As crianças mais velhas foram tão decididas a escolherem o seu par que fiquei surpreendida (Notas de campo, 27 de Outubro de 2014).

Esta situação foi muito interessante para mim, pois crianças tão jovens e já têm definidos os seus pares preferidos, com quem brincam e realizam tarefas. Tendo em conta Rubin (1980), como expus no quadro teórico de referência, as amizades constroem-se a partir de semelhanças entre o nível de desenvolvimento, a personalidade e interesses, pois tal como os adultos, as crianças também se relacionam mais com outras que partilhem os mesmos interesses (cf. Rubenstein e Howes in Rubin, 1980).

**Situação 5:** Uma criança veio pedir-me colo, eu dei e em seguida veio outra criança também pedir-me colo. Eu como queria dar colo às duas sentei uma em cada perna, mas entretanto as duas crianças começaram a entrar em conflito pois não queriam o contacto físico uma com a outra (Notas de campo, 12 de Novembro de 2014).

Nesta situação eu quis dar resposta às duas crianças, solucionei o problema sentando uma em cada uma das minhas pernas, para que pudesse dar carinho às duas. No entanto, as crianças não gostaram muito da ideia pois não queriam o contacto físico uma com a outra, queriam ter o meu colo só para elas. De acordo com Susan Isaacs in Rubin (1980), tal como referi no primeiro capítulo, as outras crianças são potencialmente encaradas como uma ameaça perante os adultos, ou seja, não gostam de partilhar os adultos que lhe são próximos, encarando as outras crianças como rivais.

**Situação 6:** Uma criança estava a brincar com um carrinho de bebé (criança A), quando chega uma outra criança (criança D) e tira-lhe o carrinho, a primeira começa a chorar e entram em conflito, pois ambas querem o carrinho para brincar. Eu observo e como elas não se entendem eu intervenho e digo que elas podem brincar as duas com o carrinho, uma empurra de um lado e a outra do outro, tem espaço para as duas crianças terem as mãos no carrinho (Notas de campo, 19 de Novembro de 2014).

Nesta situação, o meu objetivo era mostrar às duas crianças que podiam perfeitamente brincar em conjunto, sem terem de entrar em conflito, podendo partilhar o carrinho. Desta forma, quando incentivei a criança D a pedir à criança A se podia brincar com ela, a criança D perguntou e a criança A de imediato disse “sim”, então eu mostrei-lhes como podiam fazer, encaminhei uma para o lado direito e a outra para o lado esquerdo

do carrinho. As crianças de imediato aceitaram o que lhes disse e começaram a brincar em conjunto com o carrinho.

Tal como afirmam Edward Mueller et al (in Rubin, 1980), os brinquedos podem ser um ponto de partida para que as crianças interajam entre si, pois têm de coordenar os seus comportamentos de modo a que consigam partilhar esse mesmo brinquedo, tal como aprofundei no quadro teórico de referência. Considero que a minha intervenção junto das crianças foi bem conseguida, pois incuti-lhes alguns valores, que se forem continuados em outras situações serão interiorizados pelas crianças.

**Situação 7:** Num momento de brincadeira livre, a criança D estava a brincar com um boneco quando a criança DI foi ter com ela e lhe tirou o boneco da mão. As duas crianças entraram em conflito pois ambas queriam o mesmo boneco (Notas de campo, 25 de Novembro de 2014).

Nesta situação verifiquei que as crianças não iam conseguir entender-se sozinhas, então intervim dizendo à criança DI que a criança D já estava a brincar com o boneco primeiro e que se ela queria brincar tinha de esperar pela sua vez, ou então tinha de perguntar à criança D se podia brincar com o boneco. A criança DI perguntou à outra se podia brincar, ao qual ela lhe respondeu que “não”. A criança DI não se conformou com a resposta e começou a chorar.

Perante esta situação eu tentei acalmar a criança dizendo que se fosse ela que estivesse a brincar com o boneco também não ia gostar que o amigo lho tirasse. É uma situação em que as crianças têm de lidar com a frustração, pois de acordo com Rubin (1980) e como referi no capítulo I deste relatório, as crianças passam muitas horas por dia com outras crianças, e essas são origem dos seus maiores prazeres, mas também das suas maiores frustrações.

É difícil para as crianças ouvirem a palavra “não”, não conseguem entender o porquê de não poderem fazer algo, gostam de fazer tudo o que lhes apetece e quando lhes apetece. Para elas as questões de partilha de poder são difíceis de compreender, e, na perspectiva de Araújo (2007, p. 51), a organização dos espaços e materiais em conjunto com a criação de situações de aprendizagem ativa relativas à partilha de poder, são determinantes “na criação de uma atmosfera sociomoral e nas aprendizagens da criança ao nível auto e heterorregulatório”.

## **2. Intervenção do educador cooperante de creche – Observações da sua prática respeitante às interações entre as crianças**

Ao longo de todo o estágio em creche, foi visível a importância que o educador cooperante dava às interações entre crianças, bem como os valores envolvidos nessas interações. Tendo em conta a primeira pergunta do inquérito por questionário<sup>3</sup>, referente à partilha e à colaboração na prática do educador, este acredita que são fatores essenciais para a promoção de um bom funcionamento de toda a sala. Visto trata-se de um grupo de crianças classificado como vertical, o educador afirma que “é de extrema importância que se vivam e experienciem práticas positivas, promotoras da colaboração entre pares e capazes de otimizar capacidades”.

Desde o primeiro dia, pude constatar que a relação entre o educador e as crianças era muito forte, tinham uma ligação insubstituível, em que todas as crianças o viam como uma figura de enorme respeito e segurança. Tudo o que aprendi relativamente ao contexto de creche foi graças a este estágio, e ao excelente educador que tive o privilégio de acompanhar. A postura que adotava com as crianças era de muita calma, serenidade e compreensão, ouvia-as e valorizava-as tal e qual como elas eram. Nunca assisti a distinções por parte do educador relativamente a alguma criança, tinha em consideração as idades e as necessidades de cada uma delas. Desta forma, a segunda questão do inquérito por questionário consistia em compreender a forma como o educador geria os conflitos que surgiam entre as crianças.

Tal como referi acima, a postura do educador era sempre bastante tranquila, e no que diz respeito aos conflitos também o era. Na sua resposta ele explica a preocupação que tem, devido à heterogeneidade do grupo, o que pode levar a que as crianças se possam sentir injustiçadas perante a sua gestão dos conflitos. Para o educador cooperante, as crianças devem ser tratadas da mesma forma, independentemente da idade, para ele “o choro e/ou outro indicativo de desconforto, deverão ser tratados cautelosamente, recorrendo-se sempre a todos os fatores passíveis de análise – crianças mais pequenas não deverão ser superprotegidas ou tidas como vítimas constantes, enquanto que crianças mais velhas não poderão ser sempre encaradas como geradoras de conflitos”. O educador cooperante é assim apologista do diálogo, de modo a que se tomem as

---

<sup>3</sup> Ver apêndice IV – Inquérito por questionário (educadores cooperantes)

decisões mais adequadas, ouvindo todos os envolvidos e de tentar perceber as razões de cada um, sejam elas quais forem.

Para a terceira e última questão, o educador tinha de expor os critérios que utiliza para a constituição de pequenos grupos. Tendo em conta a sua resposta, o trabalho em pequenos grupos é uma das práticas que mais privilegia, e quando os forma tem em conta “os objetivos específicos propostos para a atividade; o grau de interatividade em perspectiva; as particularidades de execução; a disponibilidade de participação das crianças; a escolha de pares de preferência”.

Em todas as suas práticas, este era um educador que dava uma significativa importância aos interesses das crianças, em fazê-las felizes, dando sempre prioridade ao que despertava a atenção das mesmas. Caso estivesse a promover alguma experiência, colocava-a de imediato para segundo plano, de modo a dar resposta aos interesses das crianças.

Relativamente às interações entre crianças, o educador promovia essas interações sempre que possível, tanto em atividades como em momentos da rotina diária das crianças, sendo estes momentos bastante oportunos para tais interações.

Após analisar as respostas do educador, e tendo em conta as suas práticas, por mim observadas ao longo de dez semanas, posso afirmar que ambas se completam. As respostas do educador vão ao encontro das minhas observações e tenho a dizer que são práticas com que me identifico bastante.

### **3. A minha intervenção na creche<sup>4</sup>**

Desde o início do estágio em creche, que as interações entre as crianças despertaram o meu interesse, e quando tive de decidir qual seria o tema deste relatório essas interações ainda cintilaram mais na minha cabeça, o que fez com que fossem o tema da minha investigação. Desta forma, assim que decidi escolher este tema, comecei a estar muito mais atenta a todas as crianças e às respetivas interações sociais, intervindo sempre que achava oportuno, de forma a promovê-las.

---

<sup>4</sup> Ver apêndice I – Fotografias das atividades realizadas em creche

Ao longo dos dias tentava sempre promover as interações entre as crianças, incentivando as mais velhas a ajudarem as mais novas, a brincarem juntas, a partilharem os brinquedos, assim como na gestão dos conflitos, tentava que as crianças entendessem o lado uma da outra e chamava-as à razão. No entanto, como desde o início trabalhei em equipa com o educador cooperante no que toca às planificações das atividades, em todas elas eu proporcionava sempre alguma interação entre as crianças.

Todas as atividades a que as crianças eram sujeitas tinham como base a exploração dos materiais e espaços, em que numa primeira atividade as crianças pintaram uma superfície em papel de cenário colada na parede, para as mais velhas e numa mesa para as mais novas, que ainda não andavam. Essa era uma superfície grande de modo a que as crianças pintassem aos pares. Nessa exploração as crianças tinham como material de pintura uma esponja de lavar a loiça, que tem duas texturas distintas, de modo a explorarem as mesmas. Muitas das crianças utilizaram as mãos para pintar e explorar a tinta, elas tinham então de partilhar o espaço que tinham para pintar, bem como o prato que continha a tinta. Foram momentos muito interessantes de observar, pois cada uma das crianças reagiu e agiu de forma diferente a esta atividade, e ao contrário do que eu pensava, não houve nenhum conflito entre elas. As crianças tiveram uma excelente relação de partilha e de cooperação com os seus pares, esperavam pela sua vez de molhar a esponja na tinta, assumindo o seu lugar na partilha do espaço para pintar e quando uma estava mais parada a outra ajudava a pintar o seu lado do papel. É importante referir que dei oportunidade às crianças para escolherem o seu par, de modo a sentirem-se confortáveis com quem estavam a partilhar o espaço.

Com as crianças mais novas, foi um pouco diferente, pois elas estavam envolvidas num processo mais autocentrado, onde a sua maior preocupação era explorar a esponja e a tinta nas suas mãos; foi uma experiência muito gratificante para mim e para as crianças.

Uma outra atividade proposta por mim em conjunto com o educador cooperante foi o desenho das silhuetas de cada criança. Desta forma, de modo a promover as interações entre crianças, propus que fossem as próprias crianças a delinear a silhueta umas das outras, pois tinham de se deitar no chão em cima do papel, sendo que o objetivo era ter a silhueta correspondente ao tamanho real das crianças. Uma vez que algumas das crianças mais novas ainda não andavam e tinham a motricidade fina pouco desenvolvida, foram as crianças mais velhas que delinearão essas silhuetas. Foram

momentos muito interessantes de observar, pois as crianças que desenhavam as outras estavam muito entusiasmadas, querendo desenhar todas, mas tinham de dar a vez aos amigos; este era um processo que às vezes era difícil de fazer compreender às crianças, mas eu dizia sempre que tinha de ser uma vez a cada uma, tranquilizava-as ao dizer que depois desenhavam outra vez e elas aceitavam.

Quando as crianças estavam deitadas para serem desenhadas, as mais velhas estavam radiantes, e para complementar tinham um espelho ao lado onde conseguiam ver-se. No que diz respeito às mais novas, algumas estavam com um ar curioso a observarem a criança que as desenhava, seguindo a sua mão com os olhos, outras estavam mais inquietas e queriam levantar-se rapidamente mas com o incentivo dos adultos, tudo correu bem.

Esta atividade visava o desenvolvimento do sentido de cooperação e de ajuda para com as outras crianças; tendo em conta o que foi referido no capítulo I deste relatório, as crianças a partir dos dois anos de idade já têm a capacidade de modificar as suas ações e adequar o seu comportamento de acordo com o que é necessário (cf. Eckerman et al., 1989; Williams et al., 2010 in Arezes e Colaço, 2014).

Foram realizadas outras explorações em que se promoviam as interações entre as crianças, explorações com diversos materiais do quotidiano como tampas, botões, lã, rolhas, jornal, tecidos, palhinhas e balões. Essas explorações eram realizadas em grande grupo, o que fazia com que pudessem influenciar algumas das atitudes das crianças e diversas interações, pois de acordo com Rubin (1980, p. 165) “a vida social das crianças pode ser melhorada por experiências numa diversidade de cenários”.

Sendo a creche um contexto destinado, essencialmente, às explorações das crianças, assim como às descobertas sobre as interações sociais, tentei corresponder às necessidades e interesses das crianças, promovendo momentos de desenvolvimento e de aprendizagens relacionados com a brincadeira, durante os quais tentei realçar as interações sociais. Nesses momentos tinha também como objetivo permitir que as crianças compreendessem o sentido de partilha, a cooperação e o respeito pelo outro, pois estas são as competências necessárias para o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais futuramente, podendo eventualmente conduzir ao estabelecimento de relações de amizade.

Relativamente aos conflitos, a minha intervenção baseava-se em tentar fazer ver às crianças que estavam erradas, quando estas o estavam, tentando que se pusessem no lugar do outro. Era algo, que por norma resultava, pois sempre que lhes perguntava “Gostavas que a criança X fizesse o mesmo?”, poderia ser numa situação tirar um brinquedo, de bater ou algo do género, as crianças respondiam sempre que “não”.

Em outras situações de conflito, assim como nas referidas anteriormente, optava sempre pelo diálogo calmo e adequado com as crianças, de modo a resolvê-los para que estas entendessem o que estava mal e o que poderiam ter feito para evitá-los. No entanto, primeiramente tentava que as crianças gerissem os conflitos entre si, intervindo apenas quando necessário.

#### **4. Análise das situações observadas no contexto de jardim-de-infância**

No estágio em jardim-de-infância, pude presenciar diversas situações interessantes relacionadas com o meu tema. Realizei algumas atividades que tinham como objetivo a cooperação, partilha e a tomada de decisões em conjunto. A este grupo de crianças pertencia uma criança com Necessidades Educativas Especiais, com *deficit* auditivo e a sua comunicação baseava-se em gestos e sons, sendo que ao longo do estágio fui notando alguns desenvolvimentos na sua linguagem. Esta era uma criança que tinha aparelhos cocleares, o que permitiam que ouvisse.

Passo então a descrever um primeiro grupo de situações que observei durante o estágio em jardim-de-infância que ilustram as capacidades significativas das crianças destas idades para apoiarem as suas colegas, para colaborarem e se entreeajudarem.

**Situação 1:** No momento do almoço, a criança M (mais velha) já tinha terminado a sopa e teve a iniciativa de ir ajudar a criança D (mais nova), dando-lhe a sopa à boca (Notas de campo, 4 de Março de 2015).

**Situação 2:** Num momento de brincadeira livre, na área do faz de conta, as crianças têm à sua disposição roupas e sapatos para que possam interpretar outras personagens, e quando a educadora mandou arrumar, a criança J (mais nova) estava com dificuldades em calçar-se e a criança C (mais velha) foi ajudá-la nesse processo (Notas de campo, 10 de Março de 2015).



**Situação 3:** No momento do lanche, a criança M (mais velha) foi ajudar a criança J (mais nova) a comer o iogurte<sup>5</sup> (Notas de campo, 10 de Março de 2015).

**Situação 4:** Na aula de Ginástica, algumas das crianças mais velhas estavam a ajudar as mais novas a subirem para o *cavalo* e posteriormente a saltarem no trampolim (Notas de campo, 11 de Março de 2015).

**Situação 5:** No momento do lanche, a criança M (mais velha) dá o pão à boca da criança S (mais nova) (Notas de campo, 13 de Abril de 2015).

**Situação 6:** Na aula de Ginástica, a criança D (mais nova) começou a chorar, e de imediato, a criança M (mais velha) foi ter com ela abraçando-a para a consolar, perguntou o que se passava, muito delicadamente e foi com ela ao encontro da auxiliar (Notas de campo, 6 de Maio de 2015).

**Situação 7:** No momento após o repouso, a criança M (mais velha) foi atar os sapatos da criança V (mais nova) (Notas de campo, 11 de Maio de 2015).

No decorrer deste estágio foram várias as situações em que observei que crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas, tal como referi em todas estas situações acima expostas. Todas estas situações surgiram espontaneamente, sem qualquer incentivo do adulto, as próprias crianças tinham iniciativa. Acredito que muitas dessas ações surgiram por imitação do adulto; as crianças ao verem-no a consolá-las, a darem-lhes a comida, presenciavam estes atos que acontecem diariamente e é natural que as crianças os adquiram e vejam o adulto como exemplo, refletindo assim as suas ações sempre que acham adequado.

Tendo em conta o que referi no quadro teórico de referência, de acordo com Arezes e Colaço (2014), a constituição de grupos verticalmente, oferece diversas vantagens para as crianças, pois as crianças mais velhas tendem a ajudar as mais novas, assumindo um controlo sobre a situação, o que faz com que estas se tornem mais responsáveis e autónomas. As crianças mais novas sentem-se seguras e protegidas pelas crianças mais velhas, sendo estas um exemplo para elas.

---

<sup>5</sup> Ver apêndice III – Fotografia da terceira situação observada

Tal como foi referido no capítulo I deste relatório, segundo Rubin (1980), quando uma sala é constituída por crianças de diversas idades, é muito frequente que as crianças mais velhas tentem confortar, entreter e ajudar as crianças mais novas. As crianças mais velhas quando o tentam fazer, têm em atenção a forma como falam, sendo delicadas e explícitas, de modo a que as crianças mais novas as entendam.

Tendo em conta Eckerman et al., 1989; Williams et al. (2010, in Arezes e Colaço, 2014), a partir dos dois anos de idade, as crianças já têm a capacidade de alterar as suas ações de modo a coincidirem com as ações de outras crianças, sendo capazes de cooperar e de adequar o seu comportamento de acordo com o que é necessário, como foi referido no quadro teórico de referência.

De seguida, descrevo e analiso um outro grupo de situações igualmente relevantes para o meu estudo, que corroboram as situações anteriormente descritas e analisadas.

**Situação 8:** Num momento de brincadeira livre, uma criança estava a incentivar a criança com *deficit* auditivo a pronunciar uma palavra, sendo persistente e delicada (Notas de campo, 10 de Março de 2015).

**Situação 9:** No momento de grande grupo no tapete, as crianças sentam-se em almofadas, e a criança I (criança com *deficit* auditivo) começou a chorar porque não estava sentada na almofada cor-de-rosa, então uma outra criança fez-lhe a vontade e trocou de almofada com a criança I para que esta ficasse feliz (Notas de campo, 21 de Abril de 2015).

**Situação 10:** No momento de brincadeira livre, na área das construções, a criança M estava a tentar comunicar com a criança I (criança com *deficit* auditivo) através de gestos, inventados por ela (Notas de campo, 21 de Abril de 2015).

Estas três situações acima descritas dizem respeito à criança com *deficit* auditivo, e todas elas mostram que existia um espírito de entreajuda e respeito perante as necessidades da criança, os seus colegas estavam conscientes das suas dificuldades e tentavam promover o seu bem-estar. Em todo o meu percurso de estágio nunca presenciei momentos de discriminação para com esta criança, todas a tratavam em pé de igualdade, tendo por vezes diversos atos de ajuda e de preocupação para com ela.

Segundo Rubin (1980), e de acordo com o que referi no quadro teórico de referência, é a partir dos dois anos que as crianças começam a demonstrar atos genuínos face às outras crianças, sendo sensíveis às suas necessidades e vontades.

Em seguida, descrevo e analiso quatro outras situações individualmente, igualmente relevantes para a minha investigação.

**Situação 11:** Num momento de brincadeira livre no exterior, estavam duas crianças a jogar à bola, e sempre que a bola ia para longe, a criança D, que estava apenas a observar o jogo, ia sempre buscá-la e entregava-a diretamente ao dono (Notas de campo, 12 de Março de 2015).

No decorrer do estágio, observei diversas vezes situações como esta, em que esta criança devolvia sempre o objeto ao seu dono. Esta era uma criança de três anos mas tinha uma acentuada capacidade para partilhar e neste caso, penso que poderia querer integrar a brincadeira. Esta era uma das crianças mais novas da sala, sendo pouco comunicativa e que brincava muitas vezes sozinha. Considero que estas ações de devolver a bola e ficar constantemente a observar a brincadeira das outras crianças poderia ser uma forma de ser aceite pelo grupo; na verdade, de acordo com Rubin (1980) referido no capítulo I deste relatório, as crianças a partir dos três/quatro anos começam a ter a preocupação de se integrar num grupo para brincarem.

**Situação 12:** No momento do almoço, estão duas crianças de três anos em que uma delas está a incentivar a outra a comer a sopa, dizendo “vá come”, “tens de comer L” (Notas de campo, 13 de Abril de 2015).

Esta foi uma situação que me surpreendeu, pois a criança que incentivou a outra a comer, não tinha a sua sopa toda comida, mas mostrou preocupação com a colega. Como expus no quadro teórico de referência, as crianças a partir dos dois anos de idade começam a ter significativos atos de socialização para com as outras crianças, o que pode levar a possíveis amizades. Desta forma, e tal como refere conta Rubin (1980), quando as crianças passam muitas horas umas com as outras no jardim-de-infância, identificam-se mais com umas crianças do que com outras; esse processo de identificação inclui os momentos de refeição, em que as crianças se sentam, por norma, junto das crianças com quem passam mais tempo, sendo natural que se preocupem e que ajam genuinamente com elas.

**Situação 13:** No momento de brincadeira livre, duas crianças da mesma idade a implicarem uma com a outra, entretanto uma delas tapa os ouvidos enquanto a outra fala, para não a ouvir (Notas de campo, 20 de Abril de 2015).

Esta situação ocorreu entre duas crianças muito próximas, que brincam juntas diversas vezes, embora entrassem em conflito com alguma frequência. Considero que tal como as nossas amizades de adultos, as amizades das crianças têm semelhanças mas também diferenças, o que faz com que nem sempre estejam de acordo e provoquem alguns conflitos. Assim, tal como referi no capítulo I, para Rubin (1980) as amizades das crianças são a origem dos seus maiores prazeres, mas também das suas maiores frustrações, pois passam a maior parte do seu dia na sua companhia e são elas que ocupam a maior parte dos seus pensamentos.

**Situação 14:** No momento de brincadeira livre no exterior, uma criança de três anos não era capaz de partilhar a bola, estava constantemente a chorar sempre que outra criança agarrava na sua bola (Notas de campo, 21 de Abril de 2015).

A partilha é um significativo obstáculo para as crianças, é algo que a maioria delas tem muita dificuldade em entender. Mas à medida que se vão desenvolvendo vão interiorizando e compreendendo o ato de partilhar; no entanto o grau de dificuldade que algumas crianças tinham em fazê-lo, parecia ser independente da sua idade. Penso que é algo que tem de ser promovido através da prática, com a realização de atividades que proporcionem uma exploração deste tema, acompanhadas de verbalização das normas. A mera enunciação dos princípios poderá não surtir efeito. Era precisamente o que a educadora fazia: falava da partilha sempre que surgia algum conflito derivado da mesma. Sendo esses momentos em que a criança está enfurecida ou a chorar, penso que de pouco ou nada valerão essas chamadas de atenção. Não presenciei nenhuma atividade em que a educadora promovesse a partilha, era tudo muito individualizado. Como acima referi, de acordo com Rubin (1980), estes são momentos de enormes frustrações para as crianças, que vêem as outras como rivais.

Por fim, descrevo e analiso um grupo de quatro situações, sendo elas também relevantes para este estudo, uma vez que ilustram as capacidades empáticas das crianças, assim como os meios de que se servem para ampararem colegas em dificuldade.

**Situação 15:** No momento de brincadeira livre, a criança S (4 anos) começou a chorar e a criança J (3 anos), virou-se para ela e disse “já chega S, não chores mais” (Notas de campo, 27 de Abril de 2015).

**Situação 16:** No momento de grande grupo no tapete, a criança M (mais velha) estava a tentar colocar duas outras crianças (mais novas) no seu colo (Notas de campo, 27 de Abril de 2015).

**Situação 17:** No momento de brincadeira livre, uma criança estava triste, e uma outra criança foi ter com ela e deu-lhe um beijinho (Notas de campo, 27 de Abril de 2015).

**Situação 18:** No momento de brincadeira livre, estavam duas crianças de três anos, em que uma tentava abotoar a sandália da outra (Notas de campo, 13 de Maio de 2015).

Nestas quatro situações referidas anteriormente, é visível a capacidade das crianças ajudarem e consolarem as outras, através de gestos ou palavras. Parece que mais uma vez são refletidas as ações dos adultos, que as crianças interiorizam e reproduzem. Em todas estas situações é perceptível o carinho que as crianças demonstram umas pelas outras com as suas ações. Tal como Rubin (1980) refere, as crianças em idade de jardim-de-infância já tem a capacidade de alterar as suas ações de acordo com o outro, agindo da forma que consideram mais adequada, sendo capazes de ter atos genuínos para com as outras crianças.

## **5. Intervenção da educadora cooperante de jardim-de-infância – Observações da sua prática respeitante às interações entre as crianças**

Do que pude observar durante o estágio em jardim-de-infância, no período em que eu estive presente, a educadora cooperante não promovia atividades em que as crianças tivessem de interagir umas com as outras. Cheguei a questionar a educadora sobre este facto e ela respondeu-me que por vezes era complicado, pois cada criança gostava de fazer e ter o seu próprio trabalho para no final do ano letivo levar para casa. Considero que tal não seria impeditivo, pois se as crianças estivessem habituadas a fazê-lo, não estranhariam, não digo que o fizesse sempre, mas penso que seria uma forma de promover as interações entre crianças, o que talvez permitisse que elas aprendessem certos valores daí originários, tais como a partilha e a cooperação. Desta forma, penso

que as respostas que deu às questões do inquérito por questionário são um pouco contraditórias. Não quero de modo algum desmentir a educadora, mas no tempo em que estive presente foi o que observei.

Relativamente à primeira questão do inquérito por questionário<sup>6</sup>, que consistia em perceber qual a posição da educadora em relação à partilha e à colaboração entre crianças, esta respondeu: “sempre que é possível eu promovo a colaboração entre crianças, quer seja com a realização de trabalhos em pequeno grupo ou a pares em sala, bem como com outras valências”.

Sendo o modelo curricular utilizado pela educadora, o do Movimento da Escola Moderna (MEM), toda a sua prática se baseia nos seus princípios. A comunicação é algo em que a educadora acredita e promove constantemente: sempre que decorriam os momentos de grande grupo, a educadora ouvia todas as crianças, deixava que elas se expressassem, incentivava o diálogo, colocando questões e promovendo, sempre que possível, a partilha de informação com as outras crianças. Por exemplo, se uma criança dissesse que tinha um gato como novo animal de estimação, e a educadora soubesse que já existiam crianças na sala com gatos, iria incentivar essas crianças a falarem sobre os seus gatos, a ensinarem algumas características dos gatos, de modo a que houvesse uma partilha de conhecimentos e ao mesmo tempo uma interação entre crianças; este procedimento surtia efeito, pois “quando as outras pessoas estão dispostas a ouvi-las e a levá-las a sério, as crianças serão capazes de estabelecer relações eficazes com outras crianças e com os adultos, e de trabalhar em grupo” (Roberts, 2007, p. 157).

À segunda questão do inquérito por questionário que visava a compreensão do método de gestão de conflitos, segundo as minhas observações, a educadora optava por conversar com as crianças envolvidas e tentava “que a criança que teve o comportamento menos correto se coloque no lugar do outro”, ou seja, na gestão de conflitos, a educadora agia de uma forma condizente com as suas próprias declarações, mantendo sempre uma atitude calma e adotando um tom de diálogo tranquilo, ouvindo todas as crianças envolvidas.

Com a terceira e última questão do inquérito por questionário, pretendia compreender quais os critérios utilizados pela educadora para a constituição de pequenos grupos. A

---

<sup>6</sup> Ver apêndice IV – Inquérito por questionário (educadores cooperantes)

educadora afirma que gosta que sejam as próprias crianças a escolher os seus parceiros, no entanto, “dependendo da situação, algumas vezes faço grupos em que estejam crianças mais novas e outras mais velhas da sala, de modo a que exista uma maior parceria/ajuda entre elas”.

No que diz respeito às interações entre crianças, a educadora incentiva-as essencialmente nos momentos de refeição, em que eram as crianças que distribuíam os talheres e a fruta por todas as mesas, o que inevitavelmente fazia com que estas interagissem no decorrer deste processo. Quando as crianças mais velhas tomavam a iniciativa de ajudar as mais novas a comer, a educadora também não se opunha, o que consiste numa importante atitude de promoção dos atos de entreajuda das crianças. No entanto, e como acima tinha referido, penso que seria importante que a educadora realizasse atividades por pares ou grupos, de modo a promover de uma forma mais efetiva as interações, promovendo diretamente a cooperação, a partilha e a tomada de decisões em conjunto.

Posso afirmar que a educadora cooperante tinha em consideração os interesses das crianças para a realização de projetos e de atividades, utilizando com frequência o exterior da instituição para que as crianças o explorassem e partia diversas vezes de algo desse mesmo espaço para dar início a novas experiências.

Conforme o que anteriormente referi, nesta sala estava inserida uma criança com Necessidades Educativas Especiais, e a educadora não fazia qualquer distinção desta criança relativamente às outras. A educadora apelava para a igualdade entre crianças, dando as mesmas oportunidades de comunicação a esta criança, (que, relembro, pouco falava), que dava às restantes. Considero que o facto de todas as crianças da sala a respeitarem, provem das atitudes adotadas pela educadora, pois se a educadora assumisse uma postura de discriminação, as crianças provavelmente também a iriam discriminar. É muito importante que as crianças se respeitem e que sejam incluídas, sejam quais forem as suas características e/ou necessidades.

Após analisar as respostas da educadora e tendo em conta a sua prática, por mim observada no decorrer de dez semanas, posso afirmar que não estão em total sintonia, mas, de um modo geral a educadora centra as suas práticas no que considera melhor

para as crianças, proporcionando-lhes experiências benéficas para o seu desenvolvimento.

## **6. A minha intervenção no jardim-de-infância<sup>7</sup>**

Quando iniciei o estágio em jardim-de-infância, tal como no de creche, a minha principal ferramenta foi a observação participante, bem como a reflexão. Estas ferramentas foram muito úteis para decidir o modo como iria intervir junto das crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Optei por realizar algumas atividades que promovessem as interações entre pares e grupos, em que as crianças tivessem de partilhar, cooperar e tomar decisões em conjunto. Decidi realizar tais atividades pois nas práticas da educadora, por mim observadas, as atividades por ela propostas eram acentuadamente individuais. Sendo o meu tema as interações entre crianças, seria fundamental realizar experiências em que as crianças interagissem e cooperassem umas com as outras, propiciando momentos de aprendizagem de alguns valores inerentes ao tema.

A maior parte das atividades que promovi tinham como tema as *pizzas*, pois eu sabia que era algo que interessava as crianças, sendo que nas primeiras semanas de estágio assisti a alguns pedidos feitos à educadora por parte das crianças, para fazerem *pizza*. Assim, pensei que podíamos fazer *pizza*, mas que também poderia usufruir deste tema ao proporcionar momentos lúdicos de aprendizagem, abordando alguns domínios importantes, promovendo sempre as interações entre crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E. 1997), o período educativo contempla de forma equilibrada variados ritmos e tipos de atividade, seja individual, em pequeno grupo ou com todo o grupo, permitindo oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.

Irei apresentar apenas as atividades relacionadas com o tema das *pizzas* que promoveram as interações entre crianças.

Na primeira atividade que direcionei estava previsto que cada par de crianças colocasse os ingredientes na sua *pizza*. Esses ingredientes eram em forma de figuras geométricas e

---

<sup>7</sup> Ver apêndice II – Fotografias das atividades realizadas em jardim-de-infância



eram colados pelas duas crianças nas bases em cartão. É importante referir que cada criança escolheu o seu par livremente, de modo a estarem na companhia de quem desejavam. Esta atividade tinha como objetivo promover as interações entre crianças, assim como a cooperação, a partilha dos materiais e do espaço. Observei cada criança e tirei notas sobre o que via, a forma como cada par agia na “confeção” da sua *pizza*. Considero que correu melhor do que eu poderia esperar, pois pensei que fossem surgir conflitos ao terem de partilhar os materiais, mas pelo contrário, cooperavam, incentivavam o parceiro e diziam antecipadamente onde iriam colar o próximo ingrediente. Uma criança colocou-me uma questão muito interessante, imediatamente após eu lhe dar a base de cartão, perguntando-me se eu podia fazer uma linha para dividir o lado dela do lado da amiga. Eu disse que não pois não havia necessidade, visto que tinham imenso espaço para poderem colar à vontade, e que todo o espaço pertencia às duas. Se eu tivesse feito uma linha, estaria a contribuir para que não houvesse comunicação entre elas, cada uma fazia a sua parte e provavelmente não se realizariam interações.

Para uma segunda atividade, planeei um jogo realizado no exterior, em que cada criança correspondia a uma fatia de *pizza*. Era um jogo com música, em que as crianças estavam dispersas pelo espaço, dançavam livremente ao som da música, e quando eu parava a música e dizia “quero 4 fatias de piza”, por exemplo, as crianças tinham de se reunir em grupos de quatro. Quando eu colocava novamente música, as crianças voltavam a dançar, e sempre que eu parava e dizia “quero X fatias de *pizza*”, elas tinham de se agrupar respeitando o número que eu dizia, e assim sucessivamente. O número de fatias de *pizza* ia variando e à medida que as crianças se juntavam, eu aproximava-me de cada grupo, perguntava qual era o sabor daquela pizza e verificava se o número de fatias correspondia ao que eu tinha pedido.

Foi um jogo muito divertido, todas as crianças estavam entusiasmadas; tinha pensado que pudessem ter alguma dificuldade em formar os grupos mas tal não aconteceu, o que significa que têm bem presente a noção de número. Foi também interessante observar as interações sociais entre crianças: quando formavam os grupos abraçavam-se todas muito apertadinhas e iam conversando, verificavam se estava o número de elementos correspondente ao que eu tinha pedido e observavam os restantes.

Uma terceira atividade promovida por mim, que não se integrava no tema das *pizzas*, surgiu devido a um novo projeto iniciado pela educadora. Tratava-se de um projeto sobre o mar e os animais que nele habitam. Decidi fundir a minha atividade com este tema do mar. Então, levei impressas algumas imagens de animais que vivem no mar, como a raia, a estrela-do-mar, a alforreca, a concha, a tartaruga, o caranguejo, o cavalo-marinho e o peixe. Esta atividade consistia na escolha de cada criança de um par, e em seguida, cada par teria de seleccionar apenas um destes animais para posteriormente, de novo em equipa, escolherem uma só cor para o colorirem.

Esta atividade baseava-se num trabalho de equipa em que as crianças tinham de comunicar, partilhar, cooperar e interagir com o seu par, de modo a chegarem a um acordo e realizarem o que lhes era proposto da melhor forma. O meu objetivo era observar estes processos, bem como as atitudes e reações das crianças. Tratava-se de um grupo de crianças habituadas a realizar tudo individualmente e com uma acentuada dificuldade em partilhar e em aceitar a opinião do outro. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, as interações entre diferentes crianças “permitem tomar consciência de si próprio em relação ao outro, em que o desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das suas capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que sejam” (Ministério da Educação, 1997, p. 54).

Considero que esta atividade correu bem, tendo todas as crianças realizado a atividade em grupos de pares sem ter surgido nenhum conflito; algumas crianças tiveram dificuldade em entender o que era pretendido, que tinham de trabalhar em equipa, pois quando eu perguntava qual o animal e/ou as cores que queriam, cada criança dizia um animal/cor diferente do parceiro. Segundo Rubin, (1980, p. 27) as experiências das crianças umas com as outras “podem também ter efeitos importantes no seu posterior desenvolvimento, incluindo as suas orientações para a amizade e para o amor quando adultos”.

Foi muito interessante a estratégia utilizada por algumas crianças, pois quando não chegavam a um consenso, eu dizia que eram elas que tinham de decidir, e então tinham de conversar e tentar convencer uma e outra sobre a pertinência da sua escolha; eu dizia ainda que não seria eu a decidir e que tinham mesmo de ser elas a fazê-lo. Então, a estratégia utilizada por algumas crianças, foi fazer “Um-do-li-tá”, e desta forma

resolviam de imediato esta questão, pois aceitavam bem a opção da aleatoriedade. Outras crianças, como percebiam que o parceiro estava convicto da opção que queria, deixavam-se vencer e aceitavam de imediato o que o outro queria; também havia ainda as crianças que por empatia ou influência, escolhiam tanto o mesmo animal como a mesma cor, o que facilitava todo o processo.

Um dos aspetos que me impressionou, foi o facto de, após cada par chegar a um consenso relativamente às decisões que teriam de tomar, ter tudo decorrido lindamente, não surgindo nenhum problema relativamente à partilha da folha nem à divisão do espaço destinado à pintura, algo que eu não esperava, até pelo contrário, tinha pensado que esta atividade iria gerar conflitos difíceis de resolver. As intencionalidades desta atividade baseiam-se no facto das relações com as outras crianças propiciarem "contribuições únicas para a aprendizagem de muitas outras aptidões sociais, incluindo técnicas de levar outras à interacção, de proceder com tacto e de resolver conflitos" (Rubin, 1980, p. 17).

É importante que as atividades a desenvolver em jardim-de-infância sejam ricas, estimulantes, desafiadoras e pertinentes face ao desenvolvimento das crianças, em que o educador tem de planear e organizar atividades diversificadas, promovendo o contato com as diferentes áreas de conteúdo. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, o educador tem de planificar as suas atividades de acordo com as suas práticas, devendo ter em conta “as suas intencionalidades educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Foram experiências deste tipo que propus às crianças, de modo a observar e a promover as suas interações, bem como as aptidões que elas sugerem. No decorrer do estágio em jardim-de-infância, tentei promover as interações entre crianças em diversas situações, e sempre que considerava oportuno, incentivava as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas, a cooperarem, a partilharem. Algumas dessas tentativas saíram falhadas, pois num dos dias de estágio incentivei uma criança a ajudar a outra a vestir o seu bibe e a abotoá-lo, e quando esta o fazia a auxiliar chegou ao pé dela e vestiu-lhe o bibe. A auxiliar não sabia que tinha sido eu a incentivar e eu também não lhe quis dizer nada, para não baralhar as crianças, e acredito que ela não tenha agido intencionalmente para

cercear a minha experiência, mas poderia ter deixado as crianças aproveitarem aquele momento.

No que diz respeito aos conflitos, a minha intervenção baseava-se em perceber o que se tinha passado, conversava com as crianças envolvidas para que estas me explicassem o sucedido e tentava que compreendessem o que estava errado. Para as crianças que tinham agido mal, tentava que se colocassem no lugar do outro de modo a entenderem que se fosse com elas também não iam gostar. Mas primeiramente, permitia que as crianças se entendessem entre si.

### **6.1. Sociograma<sup>8</sup>**

O sociograma foi realizado com todas as crianças da sala, com o objetivo de verificar as suas preferências relativamente às amizades e afinidades no seio da sala. Realizei o levantamento sociográfico<sup>9</sup> na última semana de estágio, e tendo em conta as minhas observações, considero que as crianças já tinham algumas noções de amizade, e eu já tinha previsto certas escolhas, pois já tinham plena consciência de quem eram os seus amigos, aqueles com quem brincavam diariamente e com quem partilhavam os assuntos que mais as interessava.

Um dos aspetos analisados com este sociograma diz respeito às preferências entre sexos, e pelo que pude constatar, trata-se de um grupo não sexista, pois não mantêm relações de amizade exclusivamente com crianças do mesmo sexo, o que é um aspeto bastante interessante. A educadora promovia e incentivava o relacionamento entre crianças do sexo oposto, e era notório que as crianças criavam ligações espontâneas com outras de sexo oposto, tal como Rubin (1980) constatou, e que referi no capítulo I deste relatório. No entanto, é importante sublinhar que durante algumas brincadeiras, tanto os rapazes como as raparigas não queriam a presença de crianças do sexo oposto, pois consideravam que não eram brincadeiras adequadas ao sexo em questão. Tal como expus no quadro teórico de referência, essas conceções estão diretamente ligadas ao ambiente onde vivem, bem como ao que lhes é transmitido pela cultura.

---

<sup>8</sup> Ver apêndice VI - Sociograma

<sup>9</sup> Ver apêndice V – Levantamento sociográfico

Algumas escolhas realizadas pelas crianças surpreenderam-me, pois foram escolhas que a meu ver não correspondiam à realidade do que havia observado, mas na sua maioria, as escolhas das crianças correspondiam às observações que tinha feito anteriormente, ou seja, as crianças escolhiam outras com quem passavam a maior parte do tempo no jardim-de-infância. Algo que me deixou bastante reticente e preocupada foi a quantidade de crianças que não foram escolhidas, em 23 crianças, 7 foram excluídas de qualquer escolha. No entanto, nos momentos de brincadeira livre todas as crianças brincavam e interagiam umas com as outras, não havia exclusões. Nessas brincadeiras os pares e/ou os grupos de crianças eram, normalmente, sempre os mesmos, sendo que havia crianças que dependendo das brincadeiras ora estavam inseridas num grupo, ora estavam noutro, o que coincide com as observações de Rubin (1980), ou seja, as crianças interagem com quem partilham os mesmos interesses, e neste caso, as mesmas brincadeiras.

As escolhas que me surpreenderam fizeram-me refletir e pensar que, se nós enquanto adultos podemos ter diversos amigos e se selecionamos os amigos consoante a atividade, também as crianças o podem fazer. Por exemplo, sou muito amiga de uma pessoa e quero ir a um concerto, mas sei que essa pessoa não gosta daquela banda, então irei convidar outro amigo que gosta dessa banda. Este pensamento fez-me refletir sobre a seguinte questão: *Será que as crianças, tal como os adultos, escolhem os amigos consoante a atividade/brincadeira?* No levantamento sociográfico, a pergunta era quem escolheriam para fazer um desenho, logo, as crianças podem ter escolhido determinada criança por saberem que desenha bem, e não terem escolhido determinada criança por saberem que não gosta de desenhar. O que pode querer dizer que as escolhas do sociograma não mostram crianças excluídas e sem amigos.

Considero que tem igual importância, as crianças terem a oportunidade de escolher tanto os seus pares quando brincam, como quando realizam atividades propostas pela educadora. Como a educadora não realizou qualquer atividade em grupo enquanto estive presente, quando fui eu a promover as minhas atividades, dei total liberdade de escolha às crianças, pois penso que para se realizar um bom trabalho e para que desse trabalho se retirem aprendizagens positivas, é fundamental que o parceiro seja do nosso agrado e que tenhamos uma boa relação com ele. Tal como Parker e Gottman (1989, in Ladd e Coleman, 2002) afirmam, o objetivo das atividades lúdicas no jardim-de-infância é promover o maior prazer, divertimento e satisfação durante a sua prática.

A criança com Necessidades Educativas Especiais foi uma das crianças excluídas no sociograma, uma vez que ninguém a escolheu, no entanto, como acima referido, era uma criança que parecia estar muito bem integrada na sala interagindo com todas as outras crianças. Como expus no ponto em que descrevi as situações observadas no jardim-de-infância, esta era uma criança muito acarinhada pelo grupo, e as outras crianças preocupavam-se com ela, incentivando-a a falar e tendo atitudes que visavam o bem-estar da sua colega.

É importante referir que durante o levantamento sociográfico com esta criança, lhe mostrei as fotografias das outras crianças da sala para que pudesse apontar quais as suas preferências.

## **7. Possíveis estratégias a implementar**

Após ter realizado o quadro teórico de referência e o ter relacionado com a interpretação da intervenção no que diz respeito às interações entre crianças, posso identificar algumas estratégias que podem ser implementadas de modo a promover tais interações. É importante que o educador de infância:

- Promova desde cedo a interação entre crianças;
- Promova experiências entre pares e grupos;
- Parta da brincadeira e de momentos espontâneos para promover as interações entre crianças de idades e sexos diferentes;
- Promova o diálogo e a partilha de ideias/conhecimentos entre as crianças;
- Reflita com as crianças sobre os seus atos, mais ou menos corretos;
- Respeite as crianças para que elas se respeitem entre si;
- Dê a oportunidade de as crianças escolherem os seus pares para as atividades;
- Permita que as crianças tenham os amigos que escolhem;
- Explore os conceitos de amizade, de cooperação e partilha, através de atividades lúdicas.

## **Capítulo IV- Considerações Globais**

---

No final deste relatório, é importante que faça um balanço sobre as aprendizagens adquiridas e também sobre as dificuldades sentidas.

É importante referir que este relatório de investigação não obteve respostas conclusivas, tal não seria possível devido ao tempo limitado de que dispus para intervir em cada um dos contextos. No entanto, considero que a minha intervenção foi adequada pois promovi momentos lúdicos que foram ao encontro dos interesses das crianças e com eles consegui observar o que pretendia, as interações entre crianças.

Esta experiência enquanto investigadora fez com que assumisse uma grande responsabilidade, fez com que estivesse muito mais atenta a tudo o que se passava nos contextos de estágio, questionando e refletindo sobre muitos aspetos que se passavam à minha volta. O facto de ter assumido o papel de educadora por diversas vezes, para dinamizar as atividades, fez com que refletisse sobre a minha prática, sobre o que podia fazer para melhorar, algo que podia ter feito e não fiz, fez com que me sentisse feliz pelo que correu bem e por ver as crianças felizes. Foram momentos únicos e essenciais para a minha formação enquanto futura educadora de infância, e sei que ficarão marcados para sempre como o início da minha prática enquanto profissional.

A profissão de um educador de infância requer a uma reflexão constante sobre as suas práticas, para melhorar, para corrigir erros e para estar em constante evolução de forma a acompanhar o desenvolvimento da sociedade e principalmente das crianças, dando resposta aos seus interesses e necessidades. Tal como sublinham Bogdan e Biklen (1984), a investigação-ação é uma metodologia muito interessante quando se pretende melhorar algo no campo da educação.

No que diz respeito aos procedimentos de recolha e análise da informação, devo referir que me auxiliaram em muito na minha investigação, foram essenciais para a concretização deste relatório, sendo a observação participante e as notas de campo fulcrais neste processo. Foi através delas que refleti bastante sobre a forma como agi e foram elas que me permitiram retirar algumas conclusões dos momentos únicos e muito gratificantes que vivenciei.

Relativamente às dificuldades que senti ao realizar este relatório, posso referir que a primeira esteve relacionada com a escolha do tema. O meu objetivo principal seria escolher um tema que me cativasse e me fizesse querer investigar e pesquisar mais



sobre o mesmo, pois sabia que a realização deste relatório não era tarefa fácil e que iria requerer muito tempo de dedicação, e por essa razão não queria estudar um tema que não me atraísse.

Uma outra dificuldade diz respeito à procura de informação, tive alguma dificuldade em encontrar informação sobre o tema das interações entre crianças, em que se cingisse mais na partilha e cooperação, tendo utilizado a obra de Zick Rubin (1980), de onde retirei bastante informação para a produção do quadro teórico de referência. Esta obra fala essencialmente da amizade entre as crianças, mas como para surgir uma amizade têm de haver primeiramente interações entre elas, ambas estão relacionadas, daí ter encontrado nessa obra informação pertinente para o meu relatório. Tive conhecimento, através do meu orientador, que havia muita informação sobre as interações entre crianças em inglês e em francês, o que é o problema para mim pois não domino esses idiomas.

Uma outra dificuldade, que poderá ser designada como limitação, diz respeito ao tempo de que dispus para realizar a minha intervenção nos dois contextos de estágio. Considero que o facto de a nossa presença nos estágios ser apenas de três dias por semana, acaba por quebrar um pouco aquilo que tentamos construir, pois se de uma forma somos consideradas como educadoras quando promovemos atividades e momentos em que assumimos o seu papel, quando não estamos presentes, as crianças percebem que não estamos a par de tudo o que pode por vezes fazer com que se afastem de nós por saberem que *hoje* estamos com elas mas *amanhã* já não estamos. Sei que seria complicado realizarmos os estágios sem qualquer paragem mas na minha opinião seria muito mais proveitoso se assim fosse, considero que poderíamos realizar um trabalho mais rico com as crianças, de modo a avaliar as nossas estratégias e a reconstruí-las.

Relativamente às contribuições que este relatório final me trouxe, devo dizer que fez com que eu estivesse mais desperta para determinadas situações que poderiam parecer banais aos olhos de outra pessoa, permitiu-me aprofundar ideias muito importantes relativas às interações entre crianças, a importância que estas representam no desenvolvimento de cada uma delas, naquilo que interferem com a forma como se irão relacionar com os outros enquanto adultos. Este projeto de investigação fez também

com que me ajudasse a construir a minha identidade profissional, fazendo-me criar concepções importantes enquanto educadora de infância.

Com a realização deste projeto, posso afirmar que as interações entre crianças sempre foram, são e serão importantes e essenciais para o bom desenvolvimento das crianças. É através delas que as crianças se desenvolvem a nível social, pessoal, afetivo e emotivo, sendo as interações entre crianças iniciadas desde os primeiros meses de vida, pois como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 10), as “interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos da aprendizagem e desenvolvimento”. Desta forma, cabe ao educador de infância proporcionar momentos em que as crianças interajam, partilhem, cooperem, e façam com que elas vejam que cada uma é diferente e que devem ser respeitadas de acordo com as suas características.

Com a realização desta investigação, compreendi a importância que as interações entre crianças representa para cada uma delas, a todos os níveis. As interações entre crianças estão presentes em todos os momentos da rotina diária de uma creche ou jardim-de-infância e cabe ao educador aproveitar esses momentos da melhor forma, valorizando-os e permitindo que as crianças beneficiem deles e os explorem como pretendem, no sentido apontado por Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2005, p. 81): “a aprendizagem de capacidades de interacção e de competências sociais deve ser feita em contexto natural de atendimento à educação de infância, integrada nas actividades do currículo ou programa adoptado”.

Compreendi ainda que, desde o início, o educador deve estar atento à forma como as crianças se relacionam de modo a intervir da forma mais adequada, promovendo momentos ricos em aprendizagens mas também momentos felizes, dando resposta aos interesses e necessidades das crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2005, p. 44), as “as actividades e as tarefas em que a interacção é efectivamente importante para aquilo que é planeado, experimentado e atingido deveriam merecer a mesma atenção das que se dirigem à actividade solitária”; deveria ser esta a forma de pensar de todos os educadores, pois considero que se se realizassem mais actividades em que as crianças tivessem de interagir, estas preveniriam muitos dos seus conflitos.

Considero de extrema importância referir que tive a oportunidade de estagiar em dois contextos de estágio bastante distintos, o que foi muito bom pois estive em contato com duas realidades totalmente diferentes. O meu primeiro estágio, em creche, foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) pequena e com poucas condições, em que a maior parte das famílias tinha poucas posses monetárias. O segundo estágio, em jardim-de-infância, foi realizado num local totalmente oposto ao primeiro, foi numa instituição privada com fins lucrativos dispondo de uma área bastante ampla, em que as famílias pertenciam a uma classe social designada como média-alta. Foi de facto importante para mim estar em contacto com estas duas realidades, pois quando exercer a profissão de educadora de infância não sei onde irei trabalhar, e tenho de estar preparada para qualquer realidade que me espera. Como profissional tenho de me adaptar ao contexto em que estiver a trabalhar, de modo a proporcionar às crianças os melhores momentos e experiências, seja qual for a realidade socio cultural dessas crianças. Aprendi muito em ambos os contextos de estágio, onde tive de lidar com pessoas totalmente diferentes, com equipas pedagógicas distintas, e não me deparei com qualquer problema em nenhum dos estágios. A minha atitude foi sempre a mesma, muito observadora e também com muita vontade de aprender e de desenvolver as minhas capacidades, colocando em prática as minhas convicções e dedicando-me às crianças com todo o amor e carinho.

Realizando uma reflexão sobre a minha prática nos dois contextos de estágio, posso dizer que para além das atividades promovidas por mim, incentivei e proporcionei diversas vezes as interações entre crianças ao longo dos dias, principalmente nos momentos de brincadeira, em que incentivava as crianças a partilharem e a ajudarem-se umas às outras. Tenho consciência de que proporcionei momentos entre crianças de idades diferentes, que confesso ter sido a minha primeira motivação na seleção do tema deste relatório, e como sempre foi algo que me fascinava, cada vez que observava atos de cooperação e de ajuda das crianças mais velhas para com as mais novas.

Para concluir, este foi um projeto que me deu muito gosto realizar, pois quanto mais descobria mais vontade tinha em descobrir. Foi um projeto de investigação que me proporcionou momentos únicos e felizes com as crianças, tendo-me fornecido diversas aprendizagens fundamentais enquanto educadora de infância e também enquanto pessoa. Termina então afirmando que deve haver um equilíbrio em tudo aquilo que se faz com as crianças, elas devem saber estar em pares e/ou grupos mas também sozinhas,

de acordo com Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2005, p. 44), “um currículo para a educação de infância deve procurar atingir o equilíbrio entre actividades dirigidas ao esforço individual e actividades que exigem ou convidam a esforços de cooperação de grupo”.

## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Araújo, S. (2007) Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância. Porto Editora. 30-71 P.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arezes, M e Colaço, S. (2014) *A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche*. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/3017>
- Bogdan, R., e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação- Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fernandes, A. M. (2006). Investigação-acção como metodologia. Em A. M. Fernandes, *Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Folque, M. (1999) *A influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar*. Escola Moderna, nº 5, 5ª série. Disponível em: [http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., e Lino, D. (2005). *Educação Pré-Escola. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. e Niza, S. (2007) *Modelos Curriculares para a Infância*. Construindo uma práxis de participação. Coleção Infância. Porto Editora.
- Freinet, C. (1973) *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Técnicas de Educação. Editorial Estampa.

- Galuber, J. (2007) *A construção dos sociogramas e a teoria dos grafos*. Revista Brasileira vol. 17 nº2. PDF. São Paulo. Disponível em URL: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v17n2/a06.pdf>
- Hohman, M., e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. e Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. (s.d). *A Criança na Pré-Escola. Efeitos e Programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Post, J., e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resendes, L. e Soares, J. (2002) *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roberts, R. (2007) Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In Blatchford, I. (2007) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp 144-158). Educação Hoje. Texto Editores.
- Rubin, Z. (1980). *As amizades das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Walsh, D. , Tobin, J. e Graue, E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **Documentos institucionais**

- Dossier Pedagógico desenvolvido na UC Estágio em Creche (2014/2015)
- Produto Académico desenvolvido na UC Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular (2014/2015)
- Produtos Académicos desenvolvidos na UC Estágio em Jardim-de-Infância (2014/2015)
- Projeto Pedagógico (2014/2015) da Sala B da instituição B

## **Legislação**

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

# Apêndices

---



## **Índice de Apêndices**

Apêndice I – Fotografias das atividades realizadas em creche .....	90
Apêndice II – Fotografias das atividades realizadas em jardim-de-infância .....	90
Apêndice III – Fotografia (terceira situação observada em jardim-de-infância).....	91
Apêndice IV – Inquérito por questionário (educadores cooperantes) .....	91
Apêndice V – Levantamento sociográfico .....	93
Apêndice VI – Sociograma .....	96

## Apêndice I – Fotografias das atividades realizadas em creche



## Apêndice II - Fotografias das atividades realizadas em jardim-de-infância



### Apêndice III – Fotografia (terceira situação observada em jardim-de-infância)



### Apêndice IV – Inquérito por questionário (educadores cooperantes)

**1ª Questão:** Qual a posição na sua orientação pedagógica da partilha e da colaboração entre crianças?

**Resposta do educador de creche:**

No caso específico do grupo de crianças que atualmente oriento, fatores como a partilha e a colaboração são pedras basilares no bom e harmonioso funcionamento de toda a sala – trata-se de um grupo heterogéneo (12-36 meses), num espaço parco em materiais e com algum défice no *ratio* espaço/criança.

Estando este grupo de crianças classificado como vertical, é de extrema importância que se vivam e experienciem práticas positivas, promotoras da colaboração entre pares e capazes de otimizar capacidades. Do mesmo modo, é essencial que se criem momentos de interação ricos e intensos, a pares ou em pequeno/grande grupo, para que, individualmente, cada um possa melhor demonstrar as suas intenções.

**2ª Questão:** De que forma gere habitualmente os conflitos entre crianças?

**Resposta do educador de creche:**

A gestão de conflitos no seio de um grupo caracterizado pela sua heterogeneidade pode, muitas vezes, parecer injusta aos olhos das diferentes crianças.

As oscilações no desenvolvimento e as características muito específicas a ele associadas podem, por vezes, provocar reações indesejáveis. O choro e/ou outro indicativo de desconforto, deverão ser tratados cautelosamente, recorrendo-se sempre a

todos os fatores passíveis de análise – crianças mais pequenas não deverão ser superprotegidas ou tidas como vítimas constantes, enquanto que crianças mais velhas não poderão ser sempre encaradas como geradoras de conflitos. É então imprescindível que se aja partindo da premissa que todos os envolvidos têm a sua razão, que se ponderem os atos observados, que nos apetrechemos da capacidade de diálogo, de negociação e de discernimento nas decisões tomadas.

**3ª Questão:** Que critérios utiliza para a constituição de pequenos grupos?

**Resposta do educador de creche:**

O trabalho em pequeno grupo é uma das formas que mais privilegio na minha prática pedagógica. Para a sua constituição tenho em conta: os objetivos específicos propostos para a atividade; o grau de interatividade em perspetiva; as particularidades de execução; a disponibilidade de participação das crianças; a escolha de pares de preferência.

**1ª Questão:** Qual a posição na sua orientação pedagógica da partilha e da colaboração entre crianças?

**Resposta da educadora de jardim-de-infância:**

Sempre que é possível eu promovo a colaboração entre crianças, quer seja com a realização de trabalhos em pequeno grupo ou a pares em sala, bem como com outras valências. Tento também promover a realização de construções em grupo sala e pequenas dramatizações.

**2ª Questão:** De que forma gere habitualmente os conflitos entre crianças?

**Resposta da educadora de jardim-de-infância:**

Quando surge um conflito em sala, eu converso com as duas crianças de modo a esclarecer porque é que surgiu o conflito. De seguida tento que a criança que teve o comportamento menos correto se coloque no lugar do outro.

**3ª Questão:** Que critérios utiliza para a constituição de pequenos grupos?

**Resposta da educadora de jardim-de-infância:**

Eu gosto que sejam as crianças a escolher os seus parceiros, mas dependendo da situação, algumas vezes faço grupos em que estejam crianças mais novas e outras mais velhas da sala, de modo a que exista uma maior parceria/ajuda entre elas.

## Apêndice V – Levantamento sociográfico

### Questões:

1. Se viesses para aqui, para esta mesa, fazer um desenho com um menino ou uma menina da tua sala, quem escolhias?

2. E quem mais?

### Respostas:

Nome	1ª Escolha	2ª Escolha	Notas
Gonçalo E.	Santiago	João M.	
Santiago	Matilde	Francisco M.	
Leonor	Maria	João P.	Francisco M.
Gonçalo C.	Francisco M.	Matilde	
Afonso	Guilherme	Bernardo	
Carolina	Matilde	João M.	
Joana	Matilde	Mariana	
João P.	Mariana	Luísa	
Francisco M.	Matilde	Bernardo	
Luísa	Maria	Mariana	
Mariana	Joana	Matilde	
Maria	Matilde	João P.	
Íris	Matilde	Vasco	
Matilde	Mariana	Francisco M.	
Bernardo	Matilde	Guilherme	
Mélis	Joana	Margarida	
Diogo	Matilde	Eduardo	
Guilherme	Matilde	Bernardo	Afonso, Gonçalo E.
Vasco	Leonor	Maria	
Eduardo	Afonso	Bernardo	
Francisco O.	Leonor	João P.	
Margarida	Maria	Joana	
João M.	Bernardo	Francisco M.	

Nome	1ª Escolha	2ª Escolha	Notas
Gonçalo E.	0	0	0
Santiago	1	0	1
Leonor	2	0	2
Gonçalo C.	0	0	0
Afonso	1	0	1
Carolina	0	0	0
Joana	2	1	3
João P.	0	3	3
Francisco M.	1	3	4
Luísa	0	1	1
Mariana	2	2	4
Maria	3	1	4
Íris	0	0	0
Matilde	9	2	11
Bernardo	1	4	5
Mélis	0	0	0
Diogo	0	0	0
Guilherme	1	1	2
Vasco	0	1	1
Eduardo	0	1	1
Francisco O.	0	0	0
Margarida	0	1	1
João M.	0	2	2

**Observação 1:**

**Quantas raparigas escolheram raparigas?**

- 5 escolheram somente raparigas
- 5 escolheram raparigas e rapazes (nenhum rapaz em 1ª escolha)

**Observação 2:**

**Quantas raparigas escolheram rapazes?**

- 5 raparigas escolheram rapazes
- Nenhuma rapariga escolheu somente rapazes

**Observação 3:**

**Quantos rapazes escolheram rapazes?**

- 7 rapazes escolheram rapazes e raparigas (apenas um dos sete, escolheu uma rapariga em 2ª escolha)
- 4 rapazes escolheram somente rapazes

**Observação 4:**

**Quantos rapazes escolheram raparigas?**

- 2 rapazes escolheram somente raparigas

**Observação 5:**

- 7 crianças não foram escolhidas (4 rapazes e 3 raparigas)

## Apêndice VI – Sociograma

